



UNIVERSIDADE DA CORUÑA
DEPARTAMENTO DE MEDICINA



Instituto Nacional de Educación Física de Galicia

TESIS DOCTORAL

Estudio de un programa de formación en preservicio en Educación Física: La investigación-acción como estrategia de formación e investigación

Doctoranda: M^{te} BELÉN TOJA REBOREDO

Directores: PROF. DR. FRANCISCO CARREIRO DA COSTA
PROF. DR. MIGUEL GONZÁLEZ VALEIRO

A Coruña, 2001

Instituto Nacional de Educación Física de Galicia

TESIS DOCTORAL

Estudio de un programa de formación en preservicio en Educación Física: La investigación-acción como estrategia de formación e investigación

Doctoranda: M^a BELÉN TOJA REBOREDO

**Directores: PROF. DR. FRANCISCO CARREIRO DA COSTA
PROF. DR. MIGUEL GONZÁLEZ VALEIRO**

A Coruña, 2001

D. Javier Cudeiro Mazaira, Catedrático de Fisiología del Departamento de Medicina de la Universidad de A Coruña

CERTIFICA

Que la Licenciada en Pedagogía y Ciencias de la Educación Dña. María Belén Toja Reboredo ha realizado bajo la codirección del Doctor en Motricidad Humana, D. Francisco Carreiro da Costa y del doctor en Ciencias de la Educación, D. Miguel Angel Gonzalez Valeiro, el trabajo titulado "ESTUDIO DE UN PROGRAMA DE FORMACION EN PRESERVICIO EN EDUCACION FISICA: LA INVESTIGACION-ACCION COMO ESTRATEGIA DE FORMACION E INVESTIGACION", para optar al grado de Doctor.

Revisado el presente trabajo, como tutor de Dña. María Belén Toja Reboredo, entiendo que reúne los requisitos de un trabajo original por lo que quedo conforme con su presentación para ser juzgado como Tesis Doctoral.

A Coruña a 26 de Abril de 2.001



D. Francisco Carreiro da Costa Dr. en Motricidad Humana por la Universidad de Lisboa (Portugal) y Miguel González Valeiro Dr. en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela.

HACEN CONSTAR

Que la licenciada M^a Belén Toja Reboredo ha realizado bajo nuestra dirección el trabajo de investigación que se expone en la memoria de tesis doctoral titulada *"ESTUDIO DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN PRESERVICIO EN EDUCACIÓN FÍSICA: LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN"*. Dicho estudio reúne, a nuestro criterio, los requisitos exigibles para su presentación, defensa pública y colación del grado de Doctor.

En A Coruña a 26 de Abril de 2001

Miguel González Valeiro

Francisco Albrecht Xosé Carreira

Quiero dedicar todas y cada una de las palabras de esta tesis doctoral:

- A mis padres, que con su amor, su entrega y su confianza me han apoyado desde el día en que aprendí mis primeras letras, hasta hoy que puedo dedicárselas en este trabajo.
- A mi marido, que con el amor egoísta del amante a veces le ha costado compartirme con esta larga investigación y, sin embargo, con el amor del amigo y compañero me ha alentado a seguir trabajando.
- A mi hijo Roberto, que desde mi vientre ha tenido que compartirme con este estudio, que desde su sillita escuchaba las reuniones del grupo de Investigación-Acción y que hoy, a sus tres años, me pregunta si me falta mucho para acabar *"el trabajo gordo"*.
- Finalmente, esta tesis doctoral se la dedico especialmente a mi hermana Paula, a la que no hay un día que no recuerde y eche en falta.

A todos, Gracias.

AGRADECIMIENTOS.

Cuando comienzas a redactar el Informe de una Tesis doctoral y te dicen que debes escribir en primera persona del plural te parece que va a ser algo complicado, casi artificial. Sin embargo, yo me he sentido totalmente identificada con términos como: nosotros, nuestra, nuestro.

Nosotros como investigadores, en esas palabras iba cada uno de los miembros del grupo de Investigación-Acción.

- Mi compañero, amigo y codirector de tesis, Miguel González Valeiro, que desde el primer momento en que surgió esta idea me animó, me apoyó y participó en el programa de formación-investigación.
- Las cuatro alumnas, "*Las niñas*", a las que tengo que agradecer su participación, su colaboración, su dedicación, su ayuda, su ánimo, su confianza y hoy en día, después de los años, su amistad.
- Las dos profesoras supervisoras del instituto, que aceptaron colaborar en este proyecto, al que dedicaron horas y esfuerzos. Sin ellas esta investigación no habría sido posible.

Nuestra investigación, esta expresión no sólo recoge a aquellos implicados directamente, grupo de Investigación-Acción, sino a otros sin cuyo apoyo este trabajo quizás nunca se habría convertido en un estudio científico.

- El profesor Francisco Carreiro da Costa, al que un día le contamos mi idea y no sólo me animó, sino que me prestó su ayuda desinteresada a lo largo de estos dos años. Sus consejos, sus aportaciones teórico-prácticas me han sido de gran valor.

- Al profesor Maurice Piéron, que por la relación que le une con esta institución y en concreto con nuestro grupo de investigación, siempre se ha prestado a ayudarme, apoyarme y asesorarme cuando lo he necesitado.
- Al profesor Miguel Saavedra, que con su apoyo y asesoramiento metodológico me ha ayudado a solucionar dudas de la investigación.

Nuestro Practicum, nuestro Centro, nuestros alumnos, expresiones que sitúan esta investigación en un contexto, el INEF de Galicia, y en un colectivo, los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

- Este estudio debe su existencia a los alumnos del INEF, especialmente a la promoción del 94-98, los cuales voluntariamente han colaborado en el mismo con la realización de los cuestionarios.
- Durante estos años hemos contado con el apoyo y confianza del INEF como institución representada por los profesores Cardesín J.M. y Martín Acero, R.

Finalmente en un segundo plano, pero de gran relevancia, hay muchos otros que dan fuerza a este nosotros y a los que no quiero dejar de agradecer su apoyo.

- A todos los profesionales de los centros de prácticas que colaboran en el Practicum.
- A los profesores de Practicum del INEF y a cada uno de los tutores, que aunque ellos mismos a veces lo desconocen están participando en una interesante labor formativa.
- A mis alumnos colaboradores, que desde que comencé a dar clases me apoyaron, con los que compartí y comparto buenos momentos de aprendizaje y formación.

- A todos mis alumnos, los cuales siguen haciendo que cada día renazcan en mí las ganas de aprender y de enseñar.
- A la Unidad de traducción por hacer el trabajo más asequible.
- A mis compañeros, por el ambiente creado en el centro favorable a la investigación, especialmente a aquellos con los que he constituido un grupo de investigadores.
- A todos aquellos profesores que me han ido formando en el arte de enseñar, desde el parvulario hasta la facultad de Ciencias de la Educación.
- A mis amigos, que siempre me han animado en esta labor que reconocían importante para mí.
- A toda mi familia, a los que están y a los que se han ido, porque siempre me he sentido muy respaldada.

A todos y a cada uno, Gracias.

INDICE GENERAL

1.Introduccion	1
1.1. Planteamiento general del problema.	3
1.2. Relevancia del Problema.	3
1.3. Antecedentes y estado actual del tema.	6
1.4. Motivación y origen del estudio.	8
1.5. Objetivos generales de la investigación.	10
1.6. Estructura de la investigación y del informe.	11
 Primera parte: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	
2. MARCO TEÓRICO.	17
2.1. La Formación del Profesorado.	19
2.1.2. Conceptos.	19
2.1.2. Paradigmas de Formación de Profesorado.	24
2.1.3. Paradigmas de Formación del Profesorado de E. F.	34
2.1.4. La Formación Inicial en el marco de la E. F.	38
2.1.5. El Practicum o la experiencia de Prácticas en la Formación Inicial en el marco de la E. F.	43
2.1.6. La Reflexión en la Formación Inicial y Permanente.	51
2.2. La Teoría de la Socialización y su implicación en la E. F.	58
2.2.1.Orígenes.	58

2.2.2. Definición y perspectivas fundamentales de la teoría de la Socialización.	59
2.2.3. Períodos críticos en la Socialización.	64
2.2.3.1. Presocialización o experiencias previas a la Formación.	64
2.2.3.2. Experiencias durante la Formación.	67
3. MARCO METODOLÓGICO.	77
3.1. La Investigación-Acción.	79
3.1.1. Orígenes.	79
3.1.2. Definición.	81
3.1.3. Características.	84
3.1.4. Estructura de la Investigación-Acción.	96
3.1.5. Modelos de Investigación-Acción.	104
3.1.6. Técnicas.	106
3.1.7. Fiabilidad y Validez.	115
3.1.8. Triangulación.	121
3.1.9. Tratamiento de datos.	124
3.1.10. Utilidades de la Investigación-Acción.	128
3.1.11. Aplicaciones de la Educación Física.	131
3.2. La Metodología Descriptiva	136
3.2.1. Definiciones y características de la metodología descriptiva.	137

3.2.2. Objetivos de la metodología descriptiva.	138
3.2.3. Tipos de estudios descriptivos.	141
4. MARCO CONTEXTUAL.	145
4.1. El INEF de Galicia como marco contextual de nuestra investigación.	147
4.2. El Practicum en el INEF de Galicia.	149
4.2.1. Estructura organizativa del Practicum.	152
4.2.1.1. Centros de Practicas.	152
4.2.1.2. INEF –Galicia.	153
4.2.1.3. Profesores de Practicum.	153
4.2.1.4. Profesor tutor de Practicum.	154
4.2.1.5. Supervisor del Centro de prácticas.	155
4.2.2. Practicum I.	155
4.2.2.1. Finalidad y objetivos del Practicum I.	155
4.2.2.2. Etapas del Practicum I.	156
4.2.2.3. Elaboración de la memoria.	158
4.2.2.4. Evaluación.	159
4.2.3. Practicum II.	159
4.2.3.1. Finalidad y objetivos del Practicum II.	159
4.2.3.2. Etapas del Practicum II.	160
4.2.3.3. Evaluación.	163

Segunda parte: DISEÑO DEL ESTUDIO

5. Diagnóstico del problema: Estudio Descriptivo del Pensamiento de los alumnos que inician el Practicum I.	165
5.1. Objetivos.	167
5.2. Elementos de estudio.	168
5.3. Población y muestra.	169
5.4. Técnica de recogida de datos: el cuestionario.	169
5.5. Análisis e interpretación del pensamiento de todos los alumnos al iniciar el Practicum I.	179
5.5.1. Experiencias.	180
5.5.2. Conceptos.	188
5.5.3. Formación General.	193
5.5.4. Expectativas hacia el Practicum.	198
5.6. Conclusiones y Diagnóstico Inicial.	213
6. Plan de Acción: Un programa de formación e investigación basado en la Investigación-Acción.	217
6.1. Un programa de formación-investigación.	219
6.2. Objetivos.	222
6.3. Elementos de estudio.	224
6.4. Características del Programa.	227
6.5. Contexto del Practicum.	244

6.6. Sujetos participantes en el programa de formación.	246
6.6.1. Alumnas.	246
6.6.2. Profesoras Supervisoras.	249
6.6.3. Profesores tutores.	252
6.7. Estructura del programa: planes de acción.	254
6.7.1. Primer plan de acción.	255
6.7.2. Segundo plan de acción.	261
6.8. Instrumentos empleados en el proceso de formación- investigación.	269
6.8.1. Técnicas de Encuesta.	270
6.8.1.1. El cuestionario.	271
6.8.1.2. La entrevista.	272
6.8.2. Documentos personales.	282
6.8.2.1. El diario.	282
6.8.2.2. Las memorias de Practicum.	293
6.8.3. Audiovisuales.	295
6.8.3.1. Las grabaciones de las reuniones.	295
6.8.1.2. Autoscopia.	296
6.9. Criterios de calidad en nuestra investigación-acción.	296
7. Desarrollo y seguimiento del Plan de Acción.	305
7.1.Desarrollo del Plan de Acción.	307
7.1.1. Período Pre-observacional.	312

7.1.1.1. Estructura de las reuniones.	313
7.1.2.2. Temas abordados durante las reuniones.	314
7.1.2. Período Observacional.	321
7.1.2.1. Estructura de las observaciones.	322
7.1.2.2. Problemas durante las observaciones.	323
7.1.2.3. Contenido y evolución de las reuniones durante este período.	324
7.1.3. Período Post-observacional.	328
7.1.3.1. Estructura de este Período.	328
7.1.3.2. Contenido y evolución de las reuniones.	329
7.1.4. Período de Intervención y Reflexión en la práctica.	337
7.1.4.1. Estructura de la intervención práctica.	338
7.1.4.2. Instrumentos y estrategias docentes.	339
7.1.4.3. Contenido y evolución de las reuniones.	343
7.1.4.4. Análisis de la programación aplicada.	347
7.1.5. Período de Reflexión sobre la práctica.	350
7.2. Entrevista Inicial.	355
7.2.1. Dimensión Personal.	356
7.2.2. Dimensión Conocimiento Profesional.	360
7.2.3. Dimensión Formación Académica.	363
7.2.4. Dimensión Programa de Formación.	365

7.3. La Segunda Entrevista.	369
7.3.1. Estudio de las dimensiones.	370
7.4. El Diario de Reuniones.	382
7.4.1. Dimensión Personal.	383
7.4.1.1 Análisis global de la Dimensión Personal.	383
7.4.1.2 Análisis de cada una de las categorías.	387
7.4.2. Dimensión Conocimiento Profesional.	390
7.4.2.1 Análisis global de la Dimensión Conocimiento Profesional.	390
7.4.2.2 Análisis de cada una de las categorías.	391
7.4.3. Dimensión Programa.	396
7.4.3.1 Análisis global de la Dimensión Programa.	396
7.4.3.2 Análisis de cada una de las categorías.	397
7.4.4. Dimensión Intervención Educativa.	419
7.4.4.1 Análisis global de la Dimensión Intervención Educativa.	419
7.4.4.2 Análisis de cada una de las categorías.	420
7.5. El Diario de Practicas.	434
7.5.1. Dimensión Personal.	436
7.5.1.1 Análisis global de la Dimensión Personal.	436
7.5.1.2 Análisis de cada una de las categorías.	437

7.5.2. Dimensión Conocimiento Profesional.	441
7.5.2.1 Análisis global de la Dimensión Conocimiento profesional.	441
7.5.2.2 Análisis de cada una de las categorías.	442
7.5.3. Dimensión Programa.	443
7.5.3.1 Análisis global de la Dimensión. Programa.	443
7.5.3.2 Análisis de cada una de las categorías.	444
7.5.4. Dimensión Intervención Educativa.	451
7.5.4.1 Análisis global de la Dimensión Intervención Educativa.	451
7.5.4.2 Análisis de cada una de las categorías.	452
7.6. Entrevista Final.	481
7.6.1. Dimensión programa de formación.	481
7.6.2. Dimensión conocimiento profesional.	486
7.6.3. Dimensión intervención educativa.	488
7.6.4. Dimensión personal.	491
7.7. Memoria del Practicum II.	491
7.8. Cuadros resumen del Seguimiento del Plan de Acción.	495
8. Resultados del Plan de Acción: la triangulación.	503
9. Estudio descriptivo de la evolución del pensamiento de los alumnos al finalizar el Practicum II.	527
9.1. Justificación y planteamiento del estudio.	529
9.2. Objetivos.	531

9.3. Elementos de estudio.	532
9.4. Estudio de la evolución del Pensamiento de todos los alumnos durante el Practicum.	532
9.4.1. Experiencias.	535
9.4.2. Conceptos.	537
9.4.3. Formación general.	541
9.4.4. Experiencias en el Practicum.	544
9.5. Estudio comparativo por ámbito.	553
9.5.1. Experiencias.	554
9.5.2. Conceptos.	555
9.5.3. Formación general.	559
9.5.4. Experiencias en el Practicum.	561
9.6. Estudio descriptivo del Pensamiento de las alumnas del grupo de Investigación-Acción.	566
9.6.1. Experiencias.	566
9.6.2. Conceptos.	567
9.6.3. Formación general.	569
9.6.4. Experiencias en el Practicum.	570
10. Conclusiones y Propuestas para un futuro .	573
10.1. Conclusiones.	575
10.2. Propuestas de futuro.	584

Tercera parte: DOCUMENTACIÓN

11. Bibliografía.	587
12. Anexos.	623
12.1. Cuestionario I.	625
12.2. Cuestionario II.	637
12.3. Cuestionario I categorizado.	649
12.4. Cuestionario II categorizado.	666
12.5. Análisis descriptivo del pensamiento de todos los alumnos al finalizar el Practicum II.	681
12.6. Definición de categorías de los documentos de seguimiento de la Investigación-Acción (entrevistas y diarios).	707

INDICE CUADROS

1. Introduccion

Cuadro 1.1. Estructura de la Investigación.	15
---	----

Primera parte: fundamentación teórica

2. MARCO TEÓRICO

Cuadro 2.1. Definiciones de formación.	20
Cuadro 2. 2. Definiciones de formación de profesores	23
Cuadro 2.3. Principios de la formación inicial.	39
Cuadro 2. 4. Modelo basado en la adquisición de conocimientos.	46
Cuadro 2. 5. Modelo basado en la adquisición de competencias.	46
Cuadro 2. 6. Modelo basado en el análisis crítico.	47

3. MARCO METODOLÓGICO

Cuadro 3.1. Definiciones de investigación-acción.	84
Cuadro 3.2. Características de la investigación-acción.	85
Cuadro 3.3. Modelo de investigación-acción de LEWIN.	98
Cuadro 3. 4. Ciclo espiral de la investigación-acción	100
Cuadro 3. 5. Espiral introspectiva de la investigación-acción.	101
Cuadro 3. 6. Modelos de investigación-acción	105
Cuadro 3.7. Técnicas utilizadas en la investigación-acción.	110
Cuadro 3.8. Definiciones de triangulación.	122

4. MARCO CONTEXTUAL

Cuadro 4.1. Organigrama del Practicum en el INEF de Galicia	152
---	-----

Segunda parte: DISEÑO DEL ESTUDIO**5. Diagnóstico del problema: Estudio Descriptivo del Pensamiento de los alumnos que inician el Practicum I.**

Cuadro 5. 1. Dimensiones y tipos de preguntas.	174
--	-----

6. Plan de Acción: Un programa de formación e investigación basado en la Investigación-Acción

Cuadro 6. 1. Características del programa.	228
Cuadro 6.2. Características del diario.	240
Cuadro 6.3. Plan de acción I (primera fase).	256
Cuadro 6.4. Plan de acción I (segunda fase).	257
Cuadro 6.5. Plan de acción I (tercera fase).	258
Cuadro 6.6. Plan de acción I (cuarta fase).	260
Cuadro 6.7. Plan de acción I (quinta fase).	261
Cuadro 6.8. Plan de acción II (primera fase).	263
Cuadro 6.9. Plan de acción II (segunda fase).	265
Cuadro 6.10. Plan de acción II (tercera fase).	266
Cuadro 6.11. Plan de acción II (cuarta fase).	267
Cuadro 6.12. Plan de acción II (quinta fase).	269
Cuadro 6.13. Técnicas utilizadas en la investigación-acción.	270

Cuadro 6.14. Relación entre el cuestionario, los objetivos y los elementos de estudio.	272
Cuadro 6. 15. Relación entre la entrevista, los objetivos y los elementos de estudio.	277
Cuadro 6. 16. Relación entre el diario, los objetivos y los elementos de estudio.	289
Cuadro 6.17. Relación entre las memorias, los objetivos y los elementos de estudio.	294
Cuadro 6.18. Búsqueda de rigor científico.	298
7. Desarrollo y seguimiento del Plan de Acción	
Cuadro 7.1. Instrumentos y estrategias de formación.	340
Cuadro. 7.2. Características y funciones del profesor de E.F.	363
Cuadro 7. 3. Aprendizajes durante el Practicum.	368
Cuadro 7. 4. Resultados de la Entrevista Inicial.	496
Cuadro 7. 5. Resultados de la Segunda Entrevista.	497
Cuadro 7. 6. Resultados del Diario de Reuniones.	499
Cuadro 7. 7. Resultados del Diario de Prácticas.	501
Cuadro 7. 8. Resultados de la Entrevista Final.	502
Cuadro 7. 9. Resultados de la Entrevista Final.	502
9. Estudio descriptivo de la evolución del pensamiento.	
Cuadro 9. 1. Dimensiones y tipos de preguntas.	534

INDICE GRÁFICAS

5. Diagnóstico del problema: Estudio Descriptivo del Pensamiento de los alumnos que inician el Practicum I.

Gráfica 5. 2. Motivos para matricularse.	181
Gráfica 5. 2. Motivos para matricularse.	183
Gráfica 5. 3. Ámbitos profesionales.	185
Gráfica 5. 4. Características positivas del profesor.	186
Gráfica 5. 5. Características negativas del profesor.	186
Gráfica 5. 6. Características positivas de la asignatura de E.F.	188
Gráfica 5. 7. Características negativas de la asignatura de E.F.	188
Gráfica 5. 8. Papel de la E.F. en el curriculum escolar.	190
Gráfica 5. 9. Funciones del profesor de E.F.	192
Gráfica 5. 10. Características de un buen profesor de E.F.	193

9. Estudio descriptivo de la evolución del pensamiento de los alumnos al finalizar el Practicum II.

Gráfica 9.1. Ámbitos profesionales.	536
Gráfica 9.2. Papel de la Educación Física en el curriculum escolar.	539
Gráfica 9. 3. Papel del profesor de Educación Física.	540
Gráfica 9. 4. Características del profesor de Educación Física.	541
Gráfica 9. 5. Intereses respecto a la licenciatura.	543

Gráfica 9. 6. Permanencia de los intereses.	543
Gráfica 9. 7. Información sobre el Practicum.	544
Gráfica 9. 8. Importancia del Practicum.	545
Gráfica 9. 9. Aprendizajes durante las prácticas.	547
Gráfica 9. 10. Aprendizajes durante la investigación.	548
Gráfica 9. 11. Problemas durante la realización de las prácticas.	550
Gráfica 9. 12. Problemas durante la realización de la investigación.	550
Gráfica 9. 13. Papel del profesor del INEF.	551
Gráfica 9. 14. Papel del profesor del instituto.	553

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. PLANTEAMIENTO GENERAL DEL PROBLEMA.

1.2. RELEVANCIA DEL PROBLEMA.

1.3. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA.

1.4. MOTIVACIÓN Y ORIGEN DEL ESTUDIO.

1.5. OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.

1.6. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN Y DEL INFORME.

1.1. PLANTEAMIENTO GENERAL DEL PROBLEMA.

Antes de formular el problema debemos destacar que este estudio, desde el punto de vista de una investigación más tradicional, contiene quizás dos problemas de investigación. Sin embargo, y tratándolo desde el marco de la investigación-acción, hemos realizado una sola investigación.

Nuestro problema atiende al *estudio y análisis de las implicaciones de un programa de formación en preservicio en el pensamiento y experiencias de los futuros docentes.*

Aunque pudo haber sido abordado como un único estudio a través de la metodología de casos, optamos por la metodología de investigación-acción. Ello ha hecho necesario llevar a cabo una investigación descriptiva paralela con todos los alumnos del INEF para conocer cuáles eran el pensamiento, las expectativas y las experiencias de los matriculados en dicha asignatura, y también para cubrir la inexistencia de trabajos científicos que sirviesen de contextualización al estudio principal.

1.2. RELEVANCIA DEL PROBLEMA.

"Cuando el investigador se plantea un problema de investigación, debe cerciorarse de que éste sea lo suficientemente importante como para dedicarle el esfuerzo económico y de tiempo que exige su estudio." (Colás y Buendía, 1992: 72)

Las razones que resaltan la relevancia de nuestro problema y que garantizan la investigación son:

- En el momento en que se inicia esta investigación no existía en territorio español ningún estudio sobre el Practicum en el ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Los estudios realizados en el marco de la formación en preservicio manifiestan la importancia del asesoramiento y el papel del tutor en este período formativo.
- La escasez de estudios sobre la formación en preservicio desarrollados a lo largo de un período amplio de tiempo y que permiten estudiar la evolución.
- La posibilidad de conocer en profundidad, desde las opiniones de todas sus protagonistas, las aportaciones de una experiencia formativa tan participativa.
- El interés que tenía el comprobar los efectos de la socialización en programas de Practicum diferentes, en contextos diversificados e incluso ámbitos profesionales divergentes.

Para explicar la pertinencia de nuestro problema de investigación también hemos seguido los criterios propuestos por Ary y otros (1982) para juzgar la importancia de un problema educativo:

- La solución de un problema debe contribuir a aumentar el cuerpo de conocimientos organizados de la Pedagogía. Este problema surge porque existen importantes lagunas respecto a la influencia del Practicum en el pensamiento de los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

⇒ Como ya hemos manifestado anteriormente, aunque en la última década se han realizado estudios sobre las prácticas docentes de los

profesores de Educación Física, éstos no han sido contextualizados en la asignatura de Practicum.

⇒ Las investigaciones realizadas en este ámbito tampoco han incidido en los procesos de socialización llevados a cabo durante la formación inicial y, más concretamente, durante la formación en preservicio.

⇒ A su vez, la mayoría de los estudios han abordado el análisis de las prácticas desde el paradigma Interpretativo. La utilización, en nuestro caso, del paradigma Sociocrítico genera necesariamente distintos resultados.

⇒ Desde el principio hemos considerado que esta investigación, con más o menos aportaciones teóricas y con más o menos posibilidades de generalización, iba a satisfacer nuestras necesidades prácticas como formadores de formadores.

- El problema debe conducir a nuevos problemas y a investigaciones posteriores. En el momento de iniciar este estudio hemos renunciado a algunos aspectos del problema para evitar que resultase excesivamente extenso. En posteriores investigaciones se pueden abordar precisamente dichos aspectos: programas de Practicum en otros ámbitos (deportes, salud, etc.), principales repercusiones de la formación permanente, papel de los tutores y los supervisores, etc.
- Debe ser un problema investigable. Aunque somos conscientes de que algunos investigadores positivistas no consideran relevantes ni investigables los estudios realizados bajo el paradigma Sociocrítico por sus dificultades de generalización, nosotros entendemos que este problema, abordado desde un discurso tan amplio en el que han tenido cabida técnicas cualitativas y cuantitativas y en el que hemos realizado tratamientos de

datos muy diversos, es un problema muy investigable, especialmente desde el marco de la investigación-acción, que ha sido la opción metodológica utilizada.

- El problema debe ajustarse al investigador. El problema se ha adaptado totalmente a nuestras posibilidades. Hemos realizado un estudio que hemos definido como de investigación-formación y que responde exactamente al perfil de profesionales universitarios que nos define: investigadores y formadores. No hemos querido llevar a cabo una investigación fuera de nuestra realidad. Somos prácticos y necesitamos conocer la práctica en la que enseñamos y estudiar a nuestros alumnos, no a sujetos de laboratorio o a desconocidos. Por todo ello pensamos que hemos contado con los conocimientos y medios necesarios para poder obtener una rica información.

Estas razones nos permitieron afirmar en su momento, y también hoy en día, que estamos ante un problema de investigación pertinente y válido.

1.3. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA.

Los antecedentes de esta investigación surgen de diferentes contextos teóricos, pragmáticos y metodológicos situados dentro de la línea de investigación de formación del profesorado. Los tratamos ahora brevemente, ya que se exponen con detalle en los capítulos dedicados a la fundamentación teórica.

A partir de los años 70 nace en los Estados Unidos el movimiento de "*Career Education*" (Educación para la carrera) que se extiende paulatinamente al resto de los países. Este movimiento educativo manifiesta una preocupación por establecer relaciones entre la educación y el mundo laboral, facilitando a los alumnos un conocimiento de la experiencia.

A su vez, las investigaciones en el ámbito de las prácticas de los futuros profesores han sido muy frecuentes en las últimas décadas, siendo objeto de estudio los aspectos metodológicos, el pensamiento de los alumnos, los modelos y programas de supervisión, etc., tanto en la educación en general (Doyle, 1990; Gimeno, 1982 a, 1982b, 1983; González Sanmamed, 1994, 1995 a, 1995b; Marcelo, 1994; Pérez Gómez, 1988, 1992; Shön, 1992, 1998; Villar, 1981, 1990; Zabalza, 1988, 1990 b, 1998; Zeichner, 1983, 1985, 1993; etc.), como en el ámbito de la Educación Física (Delgado Noguera, 1990; Del Villar, 1993; Fraile, 1993 a, 1993b; García Ruso, 1992, 1997, 2000; Medina, 1995, 1997a, 1997b; etc.). Dentro de nuestro ámbito y a nivel internacional podemos destacar los trabajos de Piéron (1988, 1992, 1993, 1996, 1999) sobre la formación de profesores, adquisición de técnicas de enseñanza y supervisión pedagógica. En esta misma línea se viene trabajando ampliamente en la Universidad Técnica de Lisboa, estudios que son coordinados en su mayoría por Carreiro da Costa (1991, 1993, 1995).

Respecto al posicionamiento paradigmático, son varias las investigaciones dentro del Paradigma Sociocrítico que estudian el Pensamiento de los Profesores (Elliot, 1990, 1993; Giroux, 1983; Goyette, 1988; Kemmis y McTaggart, 1992; etc), destacando en nuestro ámbito Kirk (1986 a, 1986 b, 1990) y Tinning (1992, 1994).

Actualmente, con la elaboración de los nuevos planes de estudio, se adoptó el Practicum como materia básica para casi todas las carreras, incluidas las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Esto ha dado un nuevo impulso a las investigaciones sobre formación en preservicio y, también, a las relaciones entre la Universidad y los centros laborales. En nuestro ámbito, este tema presenta una innovación pues, aunque ya existen investigaciones referentes a las prácticas didácticas, no ocurre lo mismo con el Practicum, tema de estudio en el que nosotros seríamos pioneros, si bien por los

condicionantes temporales de nuestro trabajo y plan de estudios, se han presentado otros con anterioridad.

1.4. MOTIVACIÓN Y ORIGEN DEL ESTUDIO.

El informe de investigación que iniciamos presenta y recoge la evolución de una experiencia de formación-investigación llevada a cabo en el INEF de Galicia con alumnos en formación inicial.

En nuestro centro, al igual que en otros INEFs, se está impartiendo desde el curso 94/95 un nuevo plan de estudios, lo cual ha supuesto la aparición de asignaturas, diferente estructura, distintas exigencias para los alumnos, etc. A raíz de estos cambios y, fundamentalmente, con la introducción de la asignatura denominada Practicum, se creó lo que nosotros considerábamos un contexto idóneo para iniciar una novedosa experiencia de formación.

Con este motivo, durante el bienio 96/98 hemos llevado a cabo un seguimiento de todos los alumnos matriculados en la asignatura de Practicum I y II, aplicando paralelamente un programa de tutorización a un grupo de cuatro alumnas.

Además de estas razones estructurales, otros han sido los motivos que nos han llevado a realizar la presente investigación:

- Sin duda, nuestra formación como pedagogos nos acerca de un modo casi inconsciente al estudio de la formación, ya que no debemos ignorar que estamos ante uno de los principales ámbitos de estudio de la Didáctica.
- El Practicum supone un encuentro de la teoría y la práctica, un acercamiento entre el mundo universitario y el laboral. Poder estudiar este encuentro, descubrir sus efectos en los estudiantes y poder a su vez

participar en el mismo siendo miembros activos del proceso, suponía para nosotros una aventura maravillosa a la que no quisimos renunciar.

- Hemos buscado ser miembros activos desde la filosofía de aquel que estudia e investiga sobre su propia práctica para comprenderla y mejorarla. Para ello hemos utilizado fundamentalmente una estrategia metodológica que nos han facilitado la función de profesor investigador: la investigación-acción.
- Situados dentro de un paradigma Sociocrítico, hemos intentado siempre dotar a nuestros alumnos de herramientas suficientes para poder abordar su práctica profesional desde la reflexión en la acción y el compromiso con la realidad. El programa de tutorización desarrollado a lo largo de nuestra investigación perseguía explícitamente dotar a las alumnas de las herramientas necesarias para lograrlo.
- Siguiendo las teorías de la Socialización respecto a la formación universitaria y el estudio del pensamiento de los alumnos durante la misma, parece que no debemos ser muy optimistas, ya que la reproducción y la escasa transformación son las características más habituales. Sin embargo, corrientes más críticas consideran que es posible modificar ese habitual círculo de resistencia y reproducción. Hemos intentado estudiar cómo se manifiestan dichas teorías en el pensamiento de los alumnos de INEF que en la actualidad afrontan un nuevo plan de estudios y, además, comprobar si es posible actuar sobre esa espiral reproductora.
- Otras podrían ser las razones, pero la lista sería demasiado extensa y no parece este el lugar adecuado para presentarla. Sin embargo, hay que destacar que también nos ha movido el compromiso con la Institución a la que pertenecemos, la preocupación por mejorar la calidad de la formación

que van a recibir los estudiantes y la opinión de la necesaria implicación de la Universidad en el contexto social y laboral al que pertenece.

1.5. OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.

Este estudio en el que han caminado conjuntamente la formación y la investigación ha respondido a unos objetivos generales de investigación que se concretarán en otros más específicos a lo largo del presente informe.

Los objetivos generales son:

- **Obj. 1.** Conocer y describir el pensamiento de los alumnos (motivaciones, creencias, expectativas) antes de realizar el Practicum.
- **Obj. 2.** Poner en marcha un programa de tutorización de Practicum en el área de docencia de las Actividades Físicas y Deportivas bajo del marco del paradigma Sociocrítico y describir la evolución del mismo.
- **Obj. 3.** Analizar las repercusiones de dicho programa en el desarrollo del conocimiento profesional y en el pensamiento de los alumnos durante y al finalizar el proceso.
- **Obj. 4.** Valorar la influencia que este programa de formación ejerce en las tradicionales relaciones que se establecen entre la tríada alumnos en formación -tutor-supervisor.
- **Obj. 5.** Conocer y describir el pensamiento y las experiencias de los alumnos al finalizar la realización del Practicum.
- **Obj. 6.** Describir y comprender cuál ha sido la evolución del pensamiento durante este período.

- **Obj. 7.** Analizar si el ámbito en que los alumnos realizan su Practicum influye en su pensamiento y es motivo de diferencias entre alumnos que cursan uno u otro.

1.6. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN Y DEL INFORME.

El informe que aquí presentamos no sigue estrictamente la estructura habitual y frecuente en una tesis doctoral, pero hemos considerado que siendo fieles a la metodología utilizada, a la temporalización de la investigación e incluso a la claridad y comprensión de los datos, debíamos adaptarnos al máximo a la estructura de la propia investigación-acción.

El informe se divide en tres partes claramente diferenciadas, encabezadas por una INTRODUCCIÓN (que es en la que ahora nos encontramos).

- En primer lugar, LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, en la que hemos querido dar una justificación teórica sólida a los principales objetivos de la investigación y también a la forma de abordar metodológicamente el problema. Incorporamos a la vez la contextualización de la investigación en el INEF de Galicia.

Para ello hemos dividido esta parte en tres capítulos:

⇒ Marco Teórico. En él desarrollamos los dos grandes marcos teóricos de nuestro estudio: *la formación del profesorado y las teorías de la Socialización*. Ambos capítulos han sido abordados primero desde la formación en general, para posteriormente situarla en el ámbito de la Educación Física y la Actividad Física y el Deporte.

⇒ Marco Metodológico. Aunque puede parecer excesivo frente a otras investigaciones, hemos creído pertinente explicar en profundidad *la*

Investigación-Acción (por tratarse de una metodología relativamente novedosa y poco habitual en las tesis doctorales) y la *metodología Descriptiva*, que nos ha permitido conocer la realidad de la que partíamos y el punto al que hemos llegado, convirtiéndose en un instrumento para el diagnóstico.

⇒ Marco Contextual. Hemos descrito el contexto en el que se enmarca esta investigación, detallando todo aquello que caracteriza *el Practicum* en nuestro centro.

- La segunda parte, EL DISEÑO DEL ESTUDIO, refleja la investigación-acción llevada a cabo, por lo que de acuerdo con esta metodología, el lector puede sentirse inmerso en una espiral de datos, análisis e interpretación.

Hemos dividido esta parte en seis capítulos:

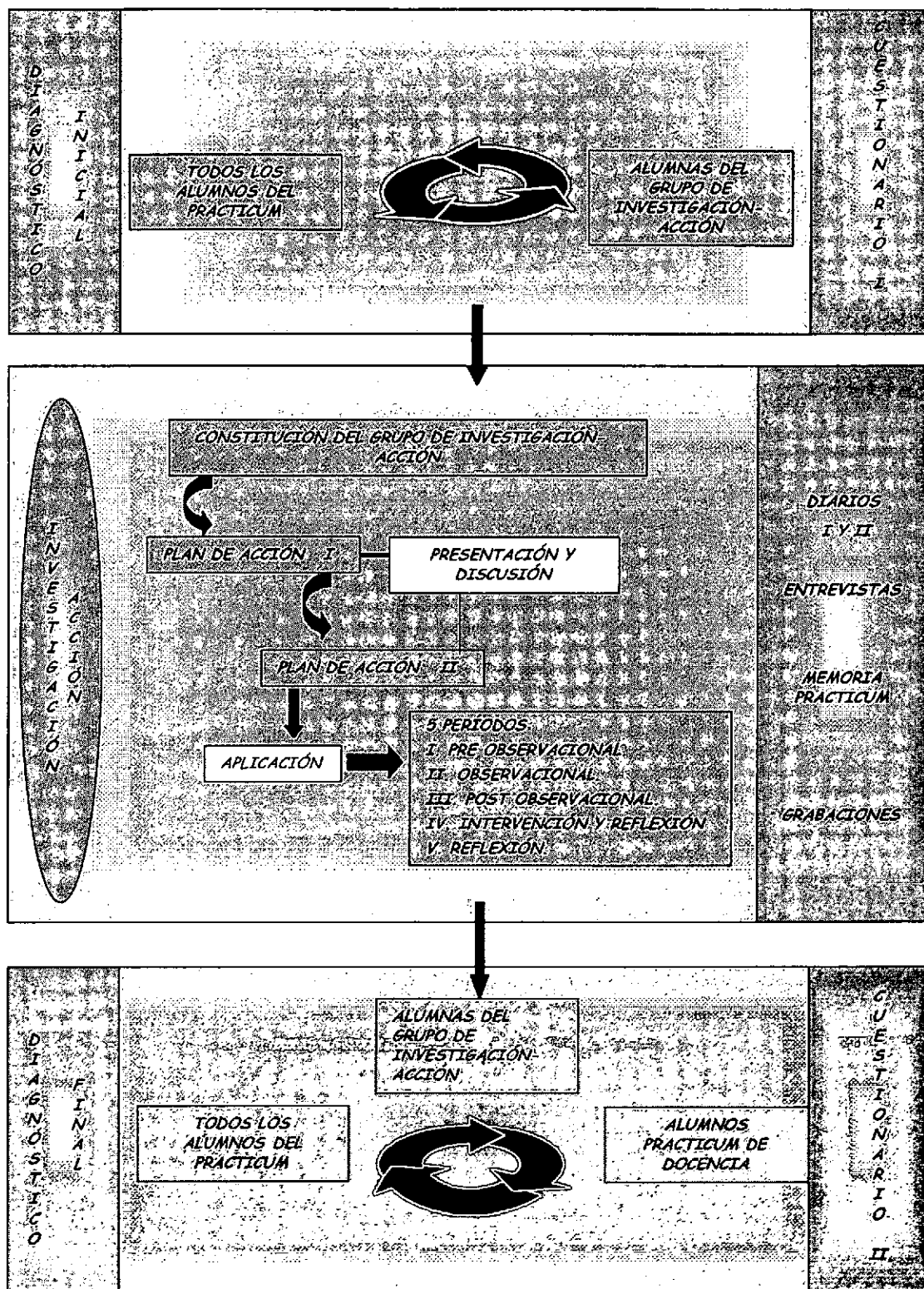
⇒ Diagnóstico del problema: estudio descriptivo del pensamiento de los alumnos que van a iniciar el Practicum I. Presentamos los resultados del estudio llevado a cabo con todos los alumnos matriculados en la asignatura del Practicum I. Su intención no es comparar sino conocer la situación de partida de los alumnos y contextualizar el problema de investigación. Para ello utilizamos una metodología descriptiva de encuesta, en la que los datos fueron extraídos de un cuestionario.

⇒ Plan de acción: un programa de formación e investigación basado en la investigación-acción. Presenta y justifica el programa de formación, que da respuesta a las dificultades encontradas en el diagnóstico inicial. A continuación, se recoge la estructura del programa (plan/es de acción), los participantes (grupo de investigación-acción) y las técnicas de formación-investigación utilizadas.

- ⇒ Desarrollo y seguimiento del Plan de Acción. Incluye dos partes: la descripción de la puesta en práctica del plan de acción y la exposición de todos los datos recogidos después de analizar los instrumentos.
- ⇒ La triangulación. Manifiesta la triangulación de los datos obtenidos con la investigación-acción y en ella se destacan los principales resultados del estudio principal, a modo de interpretación de los datos.
- ⇒ Estudio descriptivo de la evolución del pensamiento de los alumnos al finalizar el Practicum II. No nace con la idea de comparar (que, por otro lado, no sería muy comparable) los resultados de los estudiantes participantes en el programa frente al resto. Lo que hemos querido ha sido conocer la evolución que habían sufrido todos los alumnos tras haber realizado el Practicum. Nos han preocupado sus pensamientos, concepciones y expectativas. Finalmente, hemos estudiado una variable que durante la investigación se nos antojó relevante: la posible influencia del ámbito como aspecto diferenciador.
- ⇒ Conclusiones y Propuestas para un nuevo futuro. Hemos sintetizado brevemente los resultados a partir de los objetivos generales de la investigación, exponiendo aquellas dudas que han surgido, a las que no hemos dado respuesta y que pueden ser origen de nuevos estudios.
- La última parte, BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS. Como en todo informe presentamos la documentación consultada. En los anexos hemos recogido los cuestionarios utilizados, la categorización de las preguntas abiertas y el análisis descriptivo del cuestionario II (necesario para poder estudiar la

evolución del pensamiento). De los documentos personales sólo hemos expuesto la definición de las categorías resultantes del análisis de contenido. No hemos presentado los documentos porque entendemos que faltaríamos a la confidencialidad de los datos y al anonimato de sus autores.

Por último, en el cuadro 1.1 exponemos gráficamente la estructura de nuestra investigación.



Cuadro 1. 1. Estructura de la Investigación.

MARCO TEÓRICO:

2.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

2.2. LA TEORÍA DE LA SOCIALIZACIÓN Y SU IMPLICACIÓN
EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Primera parte: Fundamentación teórica.

2.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Nuestro estudio se asienta sobre tres grandes bases teóricas: la formación del profesorado, el proceso de socialización y la investigación-acción. La que aquí nos ocupa es la referida a todo el proceso de formación del profesorado y, en concreto, a la formación en preservicio de los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, sin duda la más amplia, compleja y extensa. Sin embargo, nuestra intención es la de intentar ser breves, principalmente por dos motivos: en la actualidad hay bastante documentación sobre este tema, lo que no nos permite ser muy novedosos en nuestra exposición y, por otra parte, estamos ante una tesis que por sus características va a ser extensa en la presentación y tratamiento de los datos. Por lo que, buscando más claridad y facilidad en la lectura, hemos intentado ser concisos, tarea que presuponemos compleja.

2.1.1. CONCEPTOS.

El término **formación** se utiliza de diferente forma dependiendo de los distintos contextos físicos y culturales: educación, preparación, enseñanza, entrenamiento, instrucción... Sin embargo, el de formación es el más aplicado en nuestro contexto.

En el cuadro I, que recoge definiciones que algunos autores han dado del término, podemos comprobar cómo generalmente al hablar de formación nos referimos a su funcionalidad, que puede ser social-institucional (el que la planifica y organiza) o personal (el que la recibe).

Siguiendo a Debesse (1982) podríamos hablar de tres componentes: *autoformación* (participación independiente del sujeto en su propia formación), *heteroformación* (la institución que organiza y planifica las

actividades formativas) e *interformación* (interacción educativa que se produce entre los futuros maestros).

Tanto en nuestro estudio como en el programa de formación basado en la investigación-acción, hemos atendido a estos tres componentes y a su interacción para alcanzar con éxito los aprendizajes esperados para la formación en preservicio.

Berbaum (1982)	<i>"Acción de formación es aquella en que el cambio se consigue a través de una intervención a la que se consagra un tiempo determinado, por la cual hay participación consciente del formado, en la que existe voluntad explícita a la vez del formado y del formador de conseguir un objetivo explicitado." (Berbaum, 1982: 15)</i>
Ferry (1991)	<i>"Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura." (Ferry, 1991: 43)</i>
González Soto (1989)	<i>"El proceso que sigue el individuo en la búsqueda de su identidad plena de acuerdo a unos principios o realidad socio-cultural." (González Soto, 1989: 83)</i>
Zabalza (1990 a)	<i>"Proceso de desarrollo que sigue el sujeto humano hasta alcanzar un estado de plenitud personal" (Zabalza, 1990: 201)</i>

Cuadro 2.1. Definiciones de formación.

Finalmente, presentamos una cita de Marcelo (1994) que sintetiza perfectamente el concepto de formación y sus implicaciones:

" En primer lugar, la formación, como realidad conceptual no se identifica ni diluye dentro de otros conceptos también al uso como educación, enseñanza, entrenamiento, etc. En segundo lugar, el concepto formación incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano, global que es preciso atender frente a otras concepciones

eminentemente técnicas. En tercer lugar, el concepto formación incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas. En cuarto lugar, el concepto formación tiene que ver con la capacidad de formación, así como la voluntad de formación. Es decir, es el individuo, la persona el responsable último de la activación, y desarrollo de procesos formativos" (Marcelo, 1994: 178)

"La experiencia es la madre de la ciencia"; "Perro viejo sabe más por viejo que por sabio"; "A andar se aprende andando y a enseñar se aprende enseñando." Cualquiera de estas frases, fruto del saber popular, flaco favor le han hecho a **la formación del profesorado** y, en concreto, a la formación inicial. Es cierto que la experiencia puede ser una importante fuente de conocimientos, pero ésta nunca es suficiente, ni tampoco es siempre formativa. Sin embargo, esta creencia popular ha valorizado las prácticas dentro del proceso de formación y nunca ha cuestionado su papel formativo.

Recogiendo la doble funcionalidad que encontrábamos en las definiciones de formación, al hablar de formación de profesores debemos referirnos a todas aquellas actividades que se programan y organizan desde las instituciones universitarias para que los futuros docentes adquieran una serie de aprendizajes y habilidades que les faciliten su posterior labor docente. Tampoco debemos olvidar, de acuerdo con Debesse (1982), que en este proceso no sólo participan los futuros docentes y las instituciones. Los compañeros también cumplen una función relevante en el mismo.

En el cuadro 2.2. presentamos algunas definiciones de formación del profesorado que nos pueden facilitar la comprensión del término y que están sin duda influenciadas por la concepción que se tiene del maestro, por el paradigma en que uno se sitúe, por los modelos y teorías de enseñanza e

incluso por el contexto desde el que se hable. Podemos destacar de su lectura los siguientes aspectos:

- Profesionalización.
- Mejora, cambio y emancipación.
- Proceso sistemático y organizado.
- Reflexión y crítica.

Rodríguez Diéguez (1980)	<i>"La enseñanza profesionalizadora para la enseñanza."</i> (Rodríguez Diéguez, 1980: 38)
Gimeno (1982 a)	<i>"Es una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo a niveles cualitativos, con decisivas y claras proyecciones sobre la calidad de la enseñanza."</i> (Gimeno, 1982 a: 77)
Marcelo (1989)	<i>"Un proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional."</i> (Marcelo, 1989:30)
Medina y Domínguez (1989)	<i>"La preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común."</i> (Medina y Domínguez, 1989: 87)
Doyle (1990)	<i>"Un conjunto de experiencias débilmente coordinadas, diseñadas para mantener un profesorado preparado para las escuelas primarias y secundarias"</i> (Doyle, 1990: 3)
Imbernón (1994)	<i>"Debe dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al profesor/a para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con</i>

	<i>la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida" (Imbernón, 1994:51)</i>
González Sanmamed (1995a)	<i>"Es una acción o conjunto de actividades que se desarrollan en contextos organizados e institucionales a través de las cuales las personas adultas interaccionan e interiorizan conceptos, procedimientos y actitudes que les capacitan para intervenir en la enseñanza." (González Sanmamed, 1995a: 194)</i>
Onofre (1996)	<i>"Es un proceso de formación continuo y sistemático de aprendizaje en el sentido de innovación y perfeccionamiento de actitudes, saberes y saber-hacer y de la reflexión sobre valores que caracterizan el ejercicio de las funciones inherentes a la profesión docente." (Onofre, 1996: 75)</i>
Listón y Zeichner (1997)	<i>"Pueden servir para introducir a los futuros docentes en la lógica del orden social actual o para promover una situación en la que los futuros profesores sean capaces de ocuparse de la realidad con sentido crítico con el fin de mejorarla." (Listón y Zeichner, 1997: 13)</i>
Ramos (1999)	<i>"Es un proceso organizado, cíclico, relacional e íntimamente ligado a la práctica, mediante el cual los profesores adquieren (formación inicial) o mejoran (formación permanente) su competencia profesional por medio de la adquisición de unas destrezas docentes y un conocimiento profesional de carácter reflexivo, crítico e individual que les permite enfrentarse de forma eficaz a los problemas singulares de la vida del aula, con el objetivo de conseguir su emancipación profesional y de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos." (Ramos, 1999: 53)</i>

Cuadro 2. 2. Definiciones de formación de profesores

Este acercamiento conceptual al término permite comprobar que estamos ante una disciplina en auge. En la actualidad los Handbook of Research on Teaching incluyen artículos sobre este ámbito y, a su vez, son muchas y numerosas las revistas cuyo contenido monográfico es total o parcialmente la formación del profesorado. Otro dato que también confirma su auge es el

elevado número de estudios y tesis de licenciatura, en las cuales se trata el tema de la formación del profesorado desde áreas y perspectivas diferentes. En la Educación Física sucede lo mismo respecto a las publicaciones y a la producción científica.

"La formación del profesorado, progresivamente se va presentando como una matriz disciplinar potente, en la que su propia proyección pone de manifiesto tanto su consolidación científica, como el esfuerzo de afianzamiento epistemológico permanente, tanto por la rigurosidad de sus paradigmas, como por el empleo y producción de modelos y métodos de investigación propios." (Medina y Domínguez, 1989:105)

2.1.2. PARADIGMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

Paradigma y modelo son dos términos que en ocasiones son utilizados a modo de sinónimos. Sin embargo, en los últimos años se ha producido una distinta utilización, pudiendo incluso hablar de evolución en cuanto a los términos empleados por los distintos investigadores de la formación del profesorado. Como sucede con otros términos, su uso no sólo va a responder a intereses personales sino también al contexto e incluso a la influencia del ámbito. Al abordar este capítulo hemos optado por encabezarlo con el término Paradigma, ya que nosotros no sentimos más cómodos y familiarizados con él.

Siguiendo a Marcelo (1994), las denominaciones utilizadas en las últimas décadas para referirse a las distintas estructuras de racionalidad son las siguientes:

- **Paradigma de formación de profesorado.** Zeichner (1983) y Gimeno (1982 b, 1983 a)

- **Modelos de formación.** Joyce (1975), Ferry (1983), Doyle (1990), Demailly (1991), Escudero (1992)
- **Orientaciones conceptuales.** Feiman y Nemser (1990)
- **Perspectiva en la formación del profesorado.** Pérez Gómez (1992)
- **Tradiciones de formación.** Listón y Zeichner (1991)

Para un número importante de autores, los modelos de formación están en estrecha relación con la función del docente y con el modelo de enseñanza que se persigue. Así, dependiendo de aquello que señalen los paradigmas nos encontraremos con distintos profesores.

“La formación del profesorado no puede considerarse un ámbito autónomo de conocimiento y decisión. Por el contrario, las orientaciones adoptadas a lo largo de su historia se encuentran profundamente determinadas por los conceptos de escuela, enseñanza y currículum que prevalecen en cada época.” (Pérez Gómez, 1988:128)

Otros consideran que la relación entre las concepciones sobre la enseñanza y las concepciones sobre la formación del profesorado no derivan unas de las otras, sino que ambas deben plantearse problemas básicos similares (Porlan y Rivero, 1998)

Sin embargo, aunque no exista total acuerdo respecto a la relación entre modelos didácticos y de formación, y a pesar de que los distintos paradigmas manifiestan tendencias diferentes sobre la forma de abordar la formación del profesorado, de comprender la labor del docente e incluso de entender la escuela, estos paradigmas tienden a coexistir. (García Ruso, 1997, 2000)

Muchos autores han realizado interesantes trabajos sobre el estudio de los distintos modelos. Nosotros vamos a presentar, brevemente, las aportaciones de los más relevantes: Joyce (1975), Gimeno (1982b, 1983 a), Ferry (1983, 1991), Zeichner (1983), Doyle (1990), Feiman-Nemser (1990), Listón y Zeichner (1991), Pérez Gómez (1992).

Joyce (1975) habla de cuatro modelos de formación del profesorado:

- **Modelo tradicional.** Separa la teoría de la práctica, desarrolla un curriculum normativo y se organiza a partir de las disciplinas.
- **Movimiento de orientación social.** Sigue los trabajos de Dewey (1938), presenta una visión constructivista del conocimiento y se orienta a la resolución de problemas.
- **Movimiento de orientación académica.** Se centra en el dominio de los contenidos específicos de la materia a impartir por el profesor.
- **Movimiento de competencias.** Presenta un carácter tecnológico, por lo que busca el desarrollo de habilidades y competencias para ser más eficaz en su tarea.
- **Movimiento de reforma personalista.** Destaca la importancia de los valores personales del docente para mantener una buena relación con los alumnos, primando los aspectos afectivos.

Zeichner (1983) desarrolla y profundiza la clasificación de Joyce y propone cuatro paradigmas que, a su vez, agrupa en función de dos dimensiones: cierto / problemático (grado en que la formación del profesorado entiende los contextos sociales como ciertos o válidos o bien como problemáticos) y recibido / reflexivo (grado en que el curriculum de formación del profesorado es o no establecido previamente).

Los paradigmas que propone Zeichner (1983) son:

- **Paradigma tradicional o artesano.** La enseñanza es un oficio gracias al que se realiza la transmisión cultural. El profesor es el encargado de transmitir dichos conocimientos y ha de dominar la técnica y el arte de su oficio. De este modo la formación ha de favorecer el aprendizaje del mismo, que se adquiere a través de ensayo-error, imitación y observación en la práctica. El alumno en formación se ve como un recipiente que hay que llenar y el curriculum está predeterminado.
- **Paradigma behaviorista.** Su origen se encuentra en las teorías psicológicas conductistas. Concibe la enseñanza como una actividad con base científica y a los profesores como profesionales, por lo que la enseñanza y la formación deben asumir y aplicar los hallazgos de la investigación correlacional y experimental. Señala como prioritario en la formación el desarrollo de competencias, ya que en su actividad profesional el profesor debe ejecutarlas eficazmente. Finalmente, para llegar a ser profesor es preciso realizar cursos y módulos de entrenamiento cuidadosamente diseñados, en cuyo curriculum formativo los alumnos tienen escasas posibilidades de provocar cambios.
- **Paradigma personalista.** Su origen está en la psicología humanista y de la percepción. Lo importante es la maduración de la persona y el docente es un orientador del aprendizaje. La formación del profesorado tiene como objetivo propiciar en el futuro profesor un autoconcepto positivo, que le permita orientar adecuadamente a sus alumnos. Por este motivo el curriculum no es algo fijo y predeterminado, ya que se necesita la participación activa de los estudiantes.
- **Paradigma orientado a la indagación.** Su origen está en la psicología cognitiva, aunque también mantiene una relación estrecha con la teoría

crítica aplicada al curriculum. Se caracteriza porque define al docente como un sujeto reflexivo, crítico. El futuro profesor juega un papel activo en su formación, debe conocer sus teorías y creencias y ha de saber valorar las consecuencias de sus acciones. Los programas de formación favorecen la capacidad de reflexión y los futuros docentes han de ser capaces de dirigir su proceso de formación. La práctica se entiende como una ocasión para lograr conocimientos.

Listón y Zeichner (1991) y Zeichner (1993) nos hablan de cuatro grandes tradiciones de reforma en la formación del profesorado en Estados Unidos: la académica, la de la eficacia social, la desarrollista-evolutiva y la reconstruccionista social, coincidiendo sus descripciones con los paradigmas anteriormente explicados.

Gimeno (1982 a, 1983 b) propone una clasificación de cinco paradigmas en la formación del profesorado:

- **Paradigma Culturalista.** Entiende como buen profesor aquel que sabe transmitir los conocimientos adquiridos durante su formación, por lo que la formación del profesorado debe de dotar a los alumnos de suficientes conocimientos teóricos y, a su vez, ha de capacitarlo para ser un buen transmisor de los mismos.
- **Paradigma Psicologicista.** En este paradigma el buen profesor es aquel que sabe orientar el aprendizaje de sus alumnos. El futuro profesor debe buscar su propio estilo y ha de tener capacidad de reflexión.
- **Paradigma Sociologicista.** El profesor es parte de la escuela y de la realidad social y debemos verlo como un teórico y como un crítico que busca la transformación social. Por este motivo la formación debe dotar al alumno de suficientes instrumentos para interpretar las situaciones y debe

dotarlo de estrategias que le faciliten la conexión entre escuela y realidad social.

- **Paradigma Técnico.** El buen profesor es el ejecutor de destrezas y competencias que tiene a mano la conducta adecuada a las diversas situaciones. La formación considera necesario el entrenamiento en competencias para que el futuro docente esté capacitado para solucionar los problemas de la práctica. A su vez, es tarea de los formadores delimitar las destrezas específicas.
- **Paradigma Técnico-crítico.** Este paradigma incluye el pensamiento crítico y reflexivo del profesor. Se habla del profesor investigador, del profesional que toma decisiones, del práctico reflexivo, etc. La dualidad teoría-práctica es mutuamente constitutiva: ambas dimensiones se combinan de forma dialéctica y mediante una relación de igualdad. La formación implicará situar al futuro profesor frente a los contextos sociales.

Ferry (1983, 1991) plantea una clasificación con tres modelos que atienden fundamentalmente al tipo de proceso, la dinámica formativa y la eficacia que producen:

- **Modelo centrado en las adquisiciones.** La formación se estructura con la intención de alcanzar unos resultados evaluables, por lo que el programa viene estructurado previamente siguiendo las pautas de la investigación educativa. Los futuros docentes tienen muy poca implicación en el programa de formación.. La práctica se entiende como una aplicación de la teoría.
- **Modelo centrado en el proceso.** El proceso se destaca como lo más relevante y la capacidad de saber hacer es la meta a conseguir, por lo que hay que favorecer el desarrollo personal. Se considera que la formación

debe ser rica en experiencias y actividades muy variadas. La relación entre teoría y práctica es una relación de transferencia.

- **Modelo centrado en el análisis.** Se entiende la labor del docente como la de un analizador de situaciones, capaz de buscar soluciones. El objetivo de la formación es saber analizar, por lo cual el que se forma debe realizar un trabajo sobre sí mismo (en función de las situaciones que afronta) mediante un proceso de “*desestructuración-reestructuración*” del conocimiento de la realidad. Sin duda podemos hablar de un papel activo en su formación.

Contemplando las distintas concepciones acerca de cómo y qué profesores deben formarse, Doyle (1990) propone cinco paradigmas:

- **El buen empleado.** El profesor ideal es el que asume su rol, controla y organiza el aula, refuerza las normas y las reglas, aplica formas de instrucción y evalúa. La formación se centra en la enseñanza de estrategias técnicas, utilizando las prácticas como instrumento de formación gracias al apoyo de un profesor experimentado.
- **EL profesor joven.** El profesor debe dominar el curriculum universitario, por lo que se primará la formación académica frente a la profesional. Sin embargo, se sigue valorando positivamente la observación de un experto como herramienta para aprender a enseñar.
- **El que funciona como persona.** La formación debe favorecer el desarrollo del individuo, el autoconocimiento y el descubrimiento del estilo propio de enseñanza.
- **El innovador.** La formación del profesorado se ve como un instrumento de renovación en las escuelas, ya que permite incorporar los conocimientos de las últimas investigaciones. Estamos ante una formación bastante

técnica y prescriptiva, en la que se utiliza el entrenamiento ayudándose de técnicas como la microenseñanza y el entrenamiento clínico.

- **El profesional reflexivo.** La formación debe favorecer la capacidad de investigar en su práctica y sobre su práctica, ha de fomentar la capacidad de reflexión, de crítica, de observación, de análisis y de interpretación y también la toma de decisiones, asumiendo fundamentalmente una orientación metodológica cualitativa en relación con la investigación y la teoría.

Feiman-Nemser (1990) ha llevado a cabo una síntesis de las distintas propuestas realizadas en la última década. Este autor enumera cinco categorías a las que denomina orientaciones conceptuales:

- **Orientación Académica.** Concibe la enseñanza como un proceso de transmisión del conocimiento y desarrollo de su comprensión. El profesor es visto como un intelectual, un erudito, un especialista con una formación científica sólida. La formación del profesor se concibe como una actividad que incluye el conocimiento de hechos, conceptos y procedimientos que caracterizan una disciplina, así como la comprensión del modo en que dichos aspectos se relacionan. Se destaca la importancia de la formación académica, aunque se duda que todos estos conocimientos se puedan adquirir a través de ella.
- **Orientación Práctica.** Centra toda su atención en la competencia, arte o pericia que los prácticos presentan en la realización de su trabajo. Los profesores aprenden a enseñar a través de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la acción. Shön es el autor más representativo (1992, 1998).
- **Orientación Tecnológica.** Considera que el profesor es un técnico que posee competencias específicas para enseñar. Por ello el principal objetivo

de la formación es preparar, mediante el entrenamiento, profesores capaces de desempeñar con eficacia las diferentes tareas.

- **Orientación Personal.** Defiende que el aprender cómo enseñar es un proceso personal y que se puede ayudar al profesor a aprender a comprenderse y a desarrollarse como persona. Por ello el objetivo principal en la formación de profesores es la promoción del desarrollo personal del docente. Los profesores son considerados agentes activos de su formación y a ellos corresponde la definición de los objetivos y contenidos.
- **Orientación Crítica/ Social.** Enfatiza las dimensiones política y ética de la enseñanza, considerando la formación de profesores como parte de una estrategia global en la que se busca construir una sociedad más justa y democrática. El profesor es visto como educador y activista político. Esta orientación recibe diferentes denominaciones: pedagogía crítica, educación progresista, enseñanza emancipadora, etc.

Atendiendo a la clasificación de los modelos de enseñanza y la imagen del profesor que se busca, Pérez Gómez (1992) propone cuatro perspectivas básicas en la formación del profesorado:

- **Perspectiva académica.** Coincide con el modelo tradicional de enseñanza, por lo cual el docente es un especialista en los contenidos de su disciplina. Dentro de esta perspectiva se dan dos enfoques: el *enfoque enciclopédico*, de carácter memorístico y lineal; y el *enfoque comprensivo*, en el que el profesor no sólo posee conocimientos sino que los comprende y domina su didáctica o forma de transmitirlos.
- **Perspectiva técnica.** Entiende la enseñanza como ciencia aplicada y considera a los docentes como técnicos. La teoría es la que dirige y prescribe la práctica, por lo que la formación del futuro docente se convierte en un adiestramiento o entrenamiento en competencias técnicas.

- **Perspectiva práctica.** Los procesos de enseñanza-aprendizaje son complejos, singulares e imprevisibles. El profesor se entiende como un artesano o artista de la práctica. Dentro de esta corriente se encuentran dos enfoques: el *tradicional* o *artesanal*, basado en la socialización producida entre experto y aprendiz; y el *reflexivo*, cuyo objetivo es formar a un profesor capaz de reflexionar en la acción, sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.
- **Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.** Entiende la enseñanza como una actividad crítica y al profesor como un profesional reflexivo y crítico. Distingue también dos enfoques: el *crítico*, que destaca más la vertiente sociopolítica de la enseñanza y también de la formación del profesorado; y el de *investigación-acción*, preocupado por promover el modelo de profesor investigador.

Finalmente, compartimos con Feiman-Nemser (1990) y Marcelo (1994) la idea de que ninguna de las orientaciones, perspectivas, modelos o paradigmas explican y comprenden en su totalidad la complejidad de la formación del profesorado.

"Cada orientación destaca diferentes aspectos que deben considerarse, pero ninguna ofrece un marco completo para guiar el desarrollo de un programa. La orientación personal nos recuerda que aprender a enseñar es un proceso de transformación, no sólo de adquisición de nuevos conocimientos y destrezas... La orientación crítica destaca la obligación de los profesores con los estudiantes y la sociedad, desafiando a los formadores de profesores a ayudar a los principiantes a aprender a desarrollar prácticas escolares que se fundamenten en principios democráticos de justicia e igualdad... La orientación práctica destaca el conocimiento científico y el entrenamiento sistemático; la última, la sabiduría de la práctica y

aprender de la experiencia... Finalmente, la orientación académica centra su atención en el trabajo diferenciado de la enseñanza. Lo que caracteriza a la enseñanza de otras formas de servicios humanos es su preocupación por ayudar a los estudiantes a aprender cosas de valor que no puedan adquirir por sí mismos” (Feiman-Nemser, 1990: 227-228)

2.1.3. PARADIGMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Los paradigmas y modelos abordados en el apartado anterior no dicen nada concreto sobre la formación en Educación Física. Además, algunas de esas orientaciones no han sido utilizadas nunca, o sólo rara vez, en el ámbito de la Educación Física. (Carreiro da Costa, 1996; García Ruso, 1997)

Debido a las escasas referencias y el abandono en el que se ha encontrado, nuestro ámbito ha mostrado siempre una gran dependencia de investigaciones más genéricas o de ciencias ajenas que frecuentemente ofrecen el soporte necesario pero pecan, en ocasiones, de descontextualización.

“La formación de los profesores en Educación Física ha venido de la mano o ha sido tomada de investigaciones genéricas de la formación del profesorado.” (Bain, 1990: 757)

Esta consideración es similar en el contexto español:

“Los modelos de formación del profesorado en Educación Física discurren paralelos a los modelos sobre investigación en la enseñanza, dado que al estudiar el aula de Educación Física, abordamos sus presupuestos para su formación.” (Del Villar, 1997a:129)

Bain (1990, 1992) defiende la existencia de tres posiciones teóricas en la formación de profesores en Educación Física:

- **Paradigma Behaviorista.** Este paradigma se corresponde con las orientaciones tecnológicas, por lo que estaría incluido en el entrenamiento de competencias de enseñanza relacionadas con la eficacia pedagógica, es decir, habilidades que facilitan el aprendizaje de los alumnos. Podemos destacar dentro de este paradigma algunas de las investigaciones realizadas por autores como Siedentop (1983,1998) y Piéron (1988, 1992, 1993, 1999).
- **La teoría de la Socialización Ocupacional.** Esta perspectiva defiende que el proceso de aprender a enseñar ocurre durante toda la vida del docente, incluyendo influencias tales como las primeras experiencias en la Educación Física y el Deporte, los profesores, los entrenadores, los familiares, los compañeros, la formación formal, etc. Esta teoría permite conocer todo el proceso de socialización, cómo se produce, sus repercusiones, sus agentes. Y precisamente por ello ayuda a utilizar deliberadamente las estrategias de formación que mejor se ajustan a los objetivos de formación. Destacan las investigaciones de Templin y Schempp (1989) y Carreiro da Costa y col.(1992, 1995,1996)
- **La teoría Crítica.** Esta teoría defiende los mismos ideales que la orientación crítica-social. De acuerdo con esta perspectiva la formación no debe atender sólo a aspectos pedagógicos sino también sociales, éticos, morales y políticos con los que está en relación la actividad docente. En esta corriente se encuentran los trabajos de Tinning (1987, 1992, 1994, 1995), Kirk (1986a, 1986b, 1990) y Hellinson y Templin (1991)

Del Villar (1997b) propone tres modelos de investigación sobre formación de profesores en el ámbito de la Educación Física:

- **Modelo técnico.** Persigue que los futuros docentes adquieran y perfeccionen las competencias de enseñanza que les garanticen una intervención eficaz. Las investigaciones realizadas se encuadran dentro del Paradigma Proceso-Producto y el principal objeto de estudio es el comportamiento observable. Todos los autores que sitúan sus estudios bajo este paradigma desean identificar competencias en los profesores eficaces, correlacionarlas con niveles óptimos de aprendizaje y elaborar, finalmente, programas de entrenamiento. Podemos destacar los trabajos de Piéron (1988), Siedentop (1983) o Delgado (1990).
- **Modelo Cognitivo-Reflexivo.** Se centra en el proceso cognitivo de los profesores y alumnos. Entiende que el comportamiento docente es el resultado de un complejo proceso de pensamiento, reflexión y toma de decisiones. En este modelo se da un término clave que es el de reflexión en la práctica "*en la acción*" y sobre la práctica "*sobre la acción*" (Shön, 1983, 1987). En el contexto internacional se sitúan las investigaciones de autores como Templin (1979), Carreiro da Costa y col. (1992, 1995, 1996) y Evans (1986). En el contexto español hay un elevado número de autores cuyos trabajos podemos situar bajo este modelo: Del Villar (1993), Medina (1995), Romero (1995a), Granda (1995a) y Ramos (1999), entre otros.
- **Modelo Socio-Crítico.** No sólo atiende a los aspectos pedagógicos pues también está muy preocupado por las relaciones de la educación con la sociedad (política, ética y moral). La formación debe favorecer en los futuros docentes la capacidad de reflexión sobre su práctica y sobre la realidad social, manteniendo una actitud de continua crítica constructiva. Aunque en la actualidad se encuentra en auge, en el ámbito de la Educación Física no somos muchos los que intentamos investigar y formar a nuestros alumnos siguiendo este modelo. Destacan las investigaciones de Devís (1994a), Fraile (1993a), García Ruso (1992) y Pascual (1994a). En el

ámbito internacional destacan los trabajos de autores como Tinning (1987), Kirk (1990), Hellison y Templin (1991).

Finalmente nos parece importante señalar, como afirma Carreiro da Costa (1996), que a pesar de que el paradigma Behaviorista es el más seguido en las investigaciones sobre formación del profesorado de Educación Física, en los programas de formación no se ha estado utilizando la inmensa información que ofrecen estas investigaciones y en muchos casos también formación y sistemas educativos han caminado como a desmano.

"Por lo que se refiere a la influencia del paradigma Técnico en la formación inicial del profesorado de Educación Física en España podemos afirmar que se produce una incorporación tardía al modelo técnico lo que hace que el profesor español no se forme con arreglo a las competencias establecidas en el proceso-producto." (Contreras, 2000:34)

Siedentop (1986) ya afirmaba que, aunque el paradigma Tecnológico invade la teoría, no sucede así con los programas de formación. En consecuencia, la formación de los profesores en Educación Física se basa especialmente en la tesis tradicionalista, Kirk (1986a). Es decir, los contenidos y procedimientos de formación se seleccionan sobre la base de la tradición, la lógica y el sentido común, siendo fruto fundamental de un proceso de socialización e inducción profesional que se adquiere en la escuela observando a otros profesionales. Además, dicha formación tampoco ha sido frecuentemente sometida a un control más experimental (Piéron, 1996)

Compartimos con Carreiro da Costa (1996) y Crum (1990, 1993) que esta concepción "ateórica" y "tradicionalista" ha realizado un flaco favor a los profesores en formación, y sin duda ha permitido que se mantenga casi siempre vigente un proceso de reproducción constante demasiado condenado

al fracaso. Por el contrario, si los programas de formación se nutrieran de la continua información que se está obteniendo desde la investigación, los centros de formación sin duda conseguirían producir y no exclusivamente reproducir.

2.1.4. LA FORMACIÓN INICIAL EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Hasta aquí hemos hablado del concepto formación sin diferenciar etapas o niveles, asumiendo que la formación inicial es parte de un proceso continuo que se extiende durante toda la vida del docente. Sin embargo, se han propuesto diferentes fases o períodos. Así, Feiman-Nemser (1983) distingue cuatro fases en el aprender a enseñar:

- Fase de pre-entrenamiento
- Fase de formación inicial
- Fase de iniciación
- Fase de formación permanente

La segunda fase, de formación inicial, se realiza en las instituciones universitarias y bajo su organización los futuros docentes adquieren una serie de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que les preparan para su futura intervención profesional.

"Es la etapa de preparación formal en instituciones específicas para ello, en las que el futuro profesor adquiere conocimientos pedagógicos, teóricos y realiza sus prácticas de enseñanza. Ni los cursos teóricos, de los que los propios profesores dicen que son demasiado teóricos, ni las prácticas- de las que advierte de sus efectos socializadores negativos- son suficientes para evitar los

problemas con que ha de enfrentares el profesor en la fase siguiente."

(Rodríguez López, 1995:19)

La formación de profesores y en concreto la formación inicial deben desarrollarse siguiendo un conjunto de principios que dependen de cómo se entienda la formación y el rol del profesor.

Hemos recogido los principios propuestos por Marcelo (1989) y los hemos comparado gráficamente con los presentados por Onofre (1996) para la formación inicial en la Educación Física.

MARCELO (1989, 1994)	ONOFRE (1996)
Proceso continuo.	
Integración de los contenidos académicos, disciplinares y la formación pedagógica.	Relación equilibrada entre la formación pedagógica y académica.
	Realismo en la formación.
Integración teoría-práctica.	Relación entre una formación teórica y práctica.
Isomorfismo entre formación del profesor y la educación que ha de desarrollar.	
Formación del profesorado como un proceso social y dinámico.	
Individualización.	Individualización.
Supervisión.	De colaboración con un grupo de profesionales del área (supervisión)
Indagación-reflexión.	
	Relación equilibrada entre formación general y específica.

Cuadro 2.3. Principios de la formación inicial.

También nos parece necesario destacar que entendemos la formación inicial como un proceso dinámico:

- En primer lugar, porque está sometida a los cambios de la sociedad para la cual prepara a los futuros docentes (Moral, 1998);
- En segundo lugar, porque se nutre de la información última que le aportan las investigaciones en el campo de la formación del profesorado (Marcelo, 1994);
- En tercer lugar, porque es un importante instrumento de cambio y mejora del sistema educativo (Gimeno, 1982b)

"Es necesario que los futuros profesores y profesoras estén preparados para entender las transformaciones que vayan surgiendo en los diferentes campos y para ser receptivos y abiertos a concepciones pluralistas, capaces de adecuar sus actuaciones a las necesidades de los alumnos, época y contexto." (Imbernón, 1994:53)

Sin embargo, los últimos estudios nos confirman que en el contexto educativo en general y en la Educación Física específicamente, la formación inicial ha venido a remolque y, a veces, muy por detrás de las propias escuelas, de la legislación, de la investigación e incluso de los marcos ideológicos de la actualidad (Bain, 1991; Imbernón, 1994, Carreiro da Costa, 1996; Piéron, 1996)

Sirva como ejemplo lo que ha venido sucediendo con la crítica y la reflexión. Estamos ante un sistema educativo que defiende entre las características de sus docentes el ser profesionales críticos. A la hora de describir la formación, el término reflexión aparece en numerosas definiciones (Marcelo, 1989, 1994; Villar, 1990; Gimeno y Pérez, 1993; Shön, 1983, 1987). Los teóricos de la formación del profesorado realizan frecuentes estudios en los que claramente se aplica y, por el contrario, en los programas y en las aulas de las instituciones universitarias apenas se dan los requisitos mínimos para que ésta se lleve a la práctica.

Pensamos que el éxito de una formación más dinámica posiblemente puede pasar por la introducción de una metodología presidida por la investigación-acción, la cual nos permite vincular constantemente la teoría y la práctica. Atendiendo a esta idea hacemos nuestras las propuestas de Imbernón (1994) cuando afirma que la formación en la etapa inicial debería orientarse por los siguientes puntos:

- Proporcionar conocimientos teóricos suficientes y con planteamientos dilemáticos, mostrando que la teoría no es permanente.
- Proporcionar conocimientos significativos.
- Incluir conocimientos que resulten funcionales.
- Favorecer la diversidad.
- Considerar las prácticas como un revulsivo de los planteamientos teórico-prácticos que permitan interpretar, reinterpretar y sistematizar su experiencia.
- Promover experiencias interdisciplinares.
- Facilitar la discusión y el debate de ideas.
- Promover la investigación para conocer y contextualizar la realidad profesional.
- Analizar situaciones que permitan conocer la complejidad del hecho educativo.
- Favorecer la participación y la relación con las escuelas.
- Elaborar alternativas a la cultura profesional predominante, favoreciendo la reflexión sobre la influencia de la misma en las creencias y en las prácticas.

Esta formación inicial se enmarca dentro de unos programas formativos que, siguiendo los modelos reflexivos, han de tener en cuenta tres componentes diferentes (Del Villar, 1997b):

- **Conocimiento Académico.** Bases teóricas que constituyen el eje central de los curriculum universitarios.
- **Destrezas docentes.** Destrezas técnicas adquiridas gracias a la práctica.
- **Conocimiento Práctico.** Ligado a la acción y elaborado de forma personal, implica reflexión en la acción y facilita la conexión teoría-práctica.

Aunque hemos presentado brevísimamente los principales aspectos y conflictos de la formación inicial y su contextualización en Educación Física, no debemos finalizar este apartado sin recordar que, posiblemente, el mayor de los problemas de la formación inicial en nuestro ámbito es y ha sido el de convencer a los políticos, a los gestores, a los académicos, a los formadores de formadores, a los estudiantes y a los profesores, de que la calidad de la enseñanza es un problema ético y moral; es un problema de dignidad profesional; es un problema de supervivencia profesional. Y la calidad de la enseñanza de la Educación Física depende esencialmente de la calidad de la formación inicial, del apoyo recibido durante la carrera y de las condiciones de trabajo en las escuelas. (Carreiro da Costa, 1996)

A pesar de lo anteriormente manifestado, también debemos romper una lanza en favor de la formación inicial de los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, antiguamente licenciados en Educación Física. Éstos, al contrario que el resto de profesionales encargados de la docencia en secundaria, han contado siempre en sus planes de estudio con formación psico-pedagógica y didáctica que incluye no sólo los contenidos a impartir, sino también orientaciones sobre cómo impartirlos, sobre las características de

sus futuros alumnos, principios de intervención, etc. Además, a partir de la puesta en funcionamiento del Instituto Nacional de Educación Física se introducen en el curriculum las prácticas docentes, componente de especial importancia que no garantiza una perfecta formación inicial pero sí la dota de unos mínimos necesarios.

“Las prácticas docentes adquirieron una gran importancia y fuerte tradición dentro de esta licenciatura, así algunos programas de prácticas para la formación de futuros profesores de Educación Física han llegado a ser modélicos dentro del ámbito de la Formación del Profesorado y por la investigación sobre la Formación del Profesorado.” (Medina y Delgado, 1997:36)

También han sido bastante numerosas las tesis e investigaciones realizadas sobre Formación del Profesorado. En concreto, las Universidades de Granada, Cáceres y Valencia destacan por sus trabajos y por su aplicación al contexto universitario tanto en formación inicial como en formación permanente.

2.1.5. EL PRACTICUM O LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Las prácticas de enseñanza han sido consideradas como la materia fundamental, o una de las materias fundamentales, dentro del curriculum formativo de los futuros docentes. Ha existido casi completa unanimidad acerca de su importancia entre todos los participantes en el proceso de formación inicial: facultades, escuelas de magisterio, formadores, futuros profesores e investigadores. Todos coinciden en manifestar tanto su importancia capital como la desorganización y falta de consideración que ha venido padeciendo en los últimos años. (Pérez Gómez, 1996, 1999)

Los centros universitarios han sido, a su vez, foco importante de atención investigadora en los últimos años en nuestro país (Fuentes, 1997). Bastantes autores han ocupado su tiempo en analizar la naturaleza, sentido y funciones de las prácticas. Ejemplo de ello son los trabajos de González Sanmamed y Fuentes (1994), Marcelo (1994), Montero (1988, 1990), Rodríguez López (1995) y Zabalza (1990b), entre otros. En el ámbito de la Educación Física, podemos señalar los trabajos de García Ruso (1992, 1994), Delgado (1997), Granda (1995a), Martínez y Vaca (1999) y Romero (1995a, 1995b). También han sido frecuentes los cursos, seminarios, encuentros científicos y congresos que han tenido o tienen como tema central las prácticas (Poio, Leioa, etc.)

En la actualidad, las prácticas han sido sustituidas en los nuevos planes de estudio por el Practicum, asignatura que recoge los objetivos de las primeras y de algún modo supone un mayor reconocimiento por parte de la institución universitaria.

Aunque hemos manifestado que existe casi un total acuerdo a la hora de afirmar que las prácticas son muy importantes en la formación inicial, no ocurre lo mismo respecto a su funcionalidad. Veamos la opinión de algunos autores:

- **Proporcionan conocimiento experiencial.** Marcelo (1988) afirma que constituyen el segmento de la formación del profesorado a través del cual los profesores en formación entran en contacto con profesores y alumnos.
- **Favorecen la relación teoría-práctica.** Zabalza (1990b) considera que son una situación para aprender cómo manejar la práctica, pero no son la práctica.
- **Constituyen un elemento de socialización.** Lorenzo (1991) sostiene que son el inicio de la socialización profesional.

- **Facilitan la autoevaluación.** Para Hoy y Woolflk (1990) suponen la prueba para que los futuros docentes tomen la decisión de ser profesores.

El modo de abordar las prácticas, de entenderlas e incluso de organizarlas no es único. Por el contrario, como afirma García Ruso (2000), no hay un modelo de prácticas, sino que éstos son tan variados como los modelos de profesionales que queremos formar.

Marcelo y Estebaranz (1996) proponen cuatro modelos de funcionamiento del Practicum, atendiendo a la relación entre Universidad y Centros de prácticas:

- **Modelo de Yuxtaposición.** Al centro de prácticas se va observar a los demás, para después imitarlos.
- **Modelo de consonancia.** Las prácticas están guiadas por el conocimiento recibido en la Universidad.
- **Modelo de Disonancia Crítica.** Se caracteriza porque en la práctica se realiza una investigación-acción
- **Modelo Colaborativo.** Nadie tiene la hegemonía. Es necesaria la coordinación para que los estudiantes puedan aprender.

Siguiendo a García Ruso (2000) podemos hablar de tres modelos que no siempre se excluyen:

• **Modelo basado en la adquisición de conocimientos.**

La formación del profesor...	Las prácticas son ...	Críticas
Dota al futuro profesor de conocimientos teóricos que le permitan dominar una disciplina curricular y aprender la forma de transmitir ese conocimiento a los alumnos.	⇒ Las prácticas son ejemplificaciones de la teoría (Santos, 1988) ⇒ Período al final del último año de la carrera. ⇒ Comienzan con observación, después el alumno colabora con el maestro y, al final, se hace cargo de una clase.	⇒ La relación entre la teoría y la práctica es unidireccional. ⇒ Supremacía de la Universidad frente al centro escolar. ⇒ La selección de un centro de prácticas no atiende a criterios de calidad. ⇒ La supervisión es cuestión de buena voluntad.

Cuadro 2. 4. Modelo basado en la adquisición de conocimientos.

• **Modelo basado en la adquisición de competencias.**

La formación del profesor...	Las prácticas son ...	Críticas
Es el entrenamiento del futuro docente en las competencias en las que se divide la actividad de la enseñanza para, posteriormente, transferirlas a situaciones reales de la práctica docente.	⇒ Las prácticas son el momento en el que los estudiantes pueden poner en práctica esas técnicas en contextos reales. ⇒ Las prácticas están muy planificadas. ⇒ Laboratorios para la adquisición de competencias.	⇒ Listados de competencias interminables. ⇒ No hay recetas permanentes para un problema parecido. ⇒ Separación entre lo académico y lo profesional. ⇒ Separación entre el discurso universitario y el discurso de la escuela.

Cuadro 2. 5. Modelo basado en la adquisición de competencias.

• **Modelo basado en el análisis crítico.**

La formación del profesor...	Las prácticas son ...	Críticas (1)
⇒ Debe ir encaminada a formar un profesional reflexivo que sepa analizar los efectos de sus acciones en la práctica.	⇒ La relación entre teoría y práctica es dialéctica. ⇒ La formación en alternancia puede ser una posible organización de las prácticas. ⇒ Las prácticas son una excelente	⇒ Su coste en tiempo para los participantes. ⇒ La dificultad para incluirlo dentro de la organización académica.

<p>⇒ Debe desarrollar en el profesor su capacidad reflexiva y la capacidad para buscar su propio estilo de enseñanza, sabiendo modificar sus decisiones y cómo enfrentarse a un mundo en constante cambio.</p>	<p>ocasión para aprender a enseñar.</p> <p>⇒ Relación de colaboración entre Universidad y Escuela.</p> <p>⇒ El supervisor favorece la relación y el diálogo entre tutor del centro de prácticas y estudiantes. Se da una reflexión colaborativa.</p> <p>⇒ Las prácticas tienen una gran importancia en la formación inicial y permanente.</p>	<p>⇒ El escaso trabajo en competencias.</p>
--	---	---

Cuadro 2. 6. Modelo basado en el análisis crítico.

- (1) Las dos primeras críticas enumeradas las entendemos como ciertas aunque superables si los modelos propuestos en el ámbito organizativo permiten la flexibilidad necesaria para ello. La tercera, con la que estamos de acuerdo, entendemos que debe y puede superarse con los procesos de reflexión en la acción y sobre la acción, pues es imprescindible el trabajo de dichas competencias.

Como hemos manifestado anteriormente, las prácticas que en nuestra licenciatura se realizaban dentro de la asignatura de didáctica, en la actualidad (como sucede en todas las carreras que han visto modificados sus planes de estudios) son efectuadas en el marco de la asignatura del Practicum, materia troncal con entidad propia dentro de los currículos universitarios. Dichas prácticas se desarrollan en diferentes ámbitos: Docencia, Rendimiento deportivo, Salud y Gestión deportiva.

Aunque las definiciones dadas al Practicum casi siempre coinciden con las elaboradas para las prácticas, recogemos la definición de Mingorance (1998), que insiste fundamentalmente en la relación entre Universidad y Centro de Prácticas, porque creemos sin duda que el intento por mejorar las relaciones entre ambos participantes, así como su organización, es algo que caracteriza al actual Practicum.

“El Practicum debe entenderse como todas aquellas actividades desarrolladas y tuteladas, organizadas e integradas en los Planes de Estudio de la Universidad, consistentes en la realización de

actividades profesionales, mediante un sistema de estancias regladas en organizaciones profesionales y de servicio, enclavados tanto en sectores públicos como privados.” (Mingorance, 1998: 25)

También hemos seleccionado la definición propuesta por Ortíz y Romero (2000), de carácter globalizador y contextualizada en la Educación Física.

"Asignatura troncal que establece un conjunto de actividades aplicadas, realizadas fuera del centro universitario (en el contexto escolar) bajo la supervisión de un profesor universitario y de un tutor del centro donde aquellas se realicen, a través de las cuales se conecta al estudiante con el mundo profesional y los problemas específicos de su futuro puesto de trabajo, teniendo la ocasión de comenzar a establecer relaciones entre la teoría y la práctica, posibilitando el inicio a la acción profesional, aprendiendo a saber hacer haciendo y reflexionando de manera crítica sobre lo que se hace. Constituyendo, de este modo, una aproximación gradual a la práctica profesional del maestro." (Ortíz y Romero 2000: 183)

Siguiendo a Zabalza (1995a), podemos afirmar que el Practicum se proyecta sobre tres ámbitos o campos de desarrollo profesional:

- **Los conocimientos.** Los estudiantes sin duda aprenden cosas durante todo el período de prácticas pero resulta difícil identificar cuáles son. Por una parte, establecen contrastes entre los aprendizajes académicos y las situaciones reales presentes en el mundo profesional y, por otra, sirven de punto de referencia para las informaciones posteriores.
- **Las competencias.** Son muchas las competencias que se pueden adquirir a lo largo del Practicum.

- (1) *Competencias transversales* (producción de proyectos, elaboración de materiales, unidades didácticas, uso de instrumentos, etc.)
 - (2) *Competencias propias* de las prácticas (de tipo social y relacional, técnico-profesional, relacionadas con la capacidad reflexiva y crítica, etc)
- **Las actitudes.** El Practicum supone en los alumnos un reto personal muy fuerte, en el cual su forma de ver las cosas y de afrontar las demandas se ven muy comprometidas. Todo deja un poso de nuevos conocimientos, emociones y actuaciones vinculadas al período de prácticas.

El que estemos ante una actividad tan globalizada, en la que se desarrolla lo cognitivo, lo conductual, lo afectivo y lo emocional y que, a su vez, facilita el encuentro con la realidad laboral y profesional, es la razón por la que muchos alumnos caracterizan al Practicum como una "*experiencia personal fuerte*".

Esta funcionalidad lo presenta como un componente fundamental del Plan de Estudios y debe recibir la importancia que le corresponde en el compromiso de la institución y de los profesores (tutores y supervisores). Compartimos con Zabalza (1995a) o Pérez Gómez (1996) entre otros, que las prácticas pueden ser útiles, probablemente en cualquier circunstancia. Pero sólo alcanzan su sentido pleno y desarrollan su potencial formativo, más allá de la simple reproducción, si están bien dirigidas, bien guiadas por un profesor que sabe lo que se pretende y pone los medios para alcanzarlo. De ahí la importancia de los tutores y de los supervisores, no como instrumento de control sino como favorecedores del aprendizaje práctico y la reflexión.

Para que esta supervisión funcione es importante que se cumplan una serie de requisitos:

- La escuela, la facultad y la Administración deben trabajar juntos.
- La escuela debe colaborar con el estudiante: asignarle centro de prácticas, facilitarle material, ofrecerle tiempo suficiente para planificar, crear un clima de apoyo, organizar trabajos en grupos.
- El tutor y el supervisor son figuras claves, por lo que su implicación y formación son fundamentales. (Mingorance, 1998)
- Es necesario que se produzca un continuo diálogo entre el tutor y el alumno, entre el supervisor y el alumno, fruto de la reflexión y de la crítica. (Shön, 1992; Blanco, 1996)

Aunque existen tantos programas de Practicum como centros donde se imparten, se dan bastantes coincidencias respecto a sus fases. Según Zabalza (1995a):

- **Fase de preparación.** Período en el que se da la información a los alumnos y a los profesores que participan en la tutorización.
- **Fase de acogida.** Es el momento en que los estudiantes llegan al centro de prácticas, conocen el Centro de prácticas.
- **Fase de planificación.** Estudiantes, profesores tutores y supervisores organizan conjuntamente el futuro trabajo en el Centro.
- **La gestión de las prácticas.** Se refiere a todos aquellos controles y gestiones que realizan los supervisores para comprobar la buena marcha de las prácticas, favorecer la reflexión, etc.
- **La evaluación.** En ella suelen participar ambos profesores. En los programas debemos determinar qué es lo que se evalúa, cuándo, cómo, etc. También es importante analizar y evaluar la marcha del programa.

Somos conscientes de que el marco teórico sobre la formación es en realidad mucho más extenso, pero insistimos en nuestra pretensión de evitar un tratamiento excesivamente denso que, como ya dijimos con anterioridad, tampoco resultaría novedoso. A lo largo de nuestra exposición volveremos a incidir sobre este tema y trataremos algunos aspectos que aquí no hemos desarrollado y que pueden facilitar la comprensión y justificación de nuestro programa de tutorización o de alguno de sus resultados.

2.1.6. LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE.

Para finalizar el capítulo incluimos este apartado sobre la reflexión, elemento imprescindible en nuestro programa de formación en preservicio.

Los orígenes del término los encontramos en Dewey (1933, 1938), que ya establecía una diferencia entre “una acción reflexiva” y “una acción rutinaria”. Este autor introduce la reflexión a través de procesos de introspección, examen, indagación y espontaneidad.

Estamos en un momento clave de la cultura profesional y de la formación inicial y permanente, en el que la reflexión parece desempeñar una función relevante.

“La idea de una cultura profesional reflexiva en el profesorado supone una reconceptualización de la enseñanza, de la práctica educativa y, por supuesto, de la formación. La idea de práctica que subyace en este planteamientos es innovadora y sugerente.”

(Imbernón, 1994: 94)

Esto permite justificar el elevado número de investigaciones y aportaciones que podemos encontrar en la literatura de formación del profesorado.

A continuación citamos algunos autores que se han referido a la reflexión, lo que nos permite comprender mejor el término y su uso:

- Van Mannen (1977) apoyándose en la teoría del conocimiento de Habermas (1973), distingue tres formas de reflexionar dependiendo de los intereses a los que sirve: reflexión técnica (aplicación del conocimiento existente), reflexión práctica (clarificación de los supuestos de la práctica) y reflexión crítica (búsqueda de las ideologías que sustentan la práctica).
- Shön (1983, 1987), es uno de los autores que más han destacado en la defensa de la reflexión como medio de indagación sobre la práctica y nos habla de *“la reflexión en y sobre la acción”*.
- Stenhouse (1984,1987) defiende la necesidad de que identifiquemos al docente con *“un investigador en el aula”*.
- Elliot (1990, 1993) nos dice que la reflexión facilita la integración de lo cognitivo y lo conductual, que permite desarrollar el pensamiento y la acción y que facilita el autoconocimiento, convirtiéndose en la médula de todo proceso de desarrollo profesional. Un proceso en espiral que incluye la planificación, la ejecución, la observación, la toma de datos y la reflexión.
- Zeichner (1986, 1987, 1990, 1993) y Listón y Zeichner (1987) defienden que la formación inicial del profesor y su desarrollo profesional tienen como cometido principal favorecer el pensamiento reflexivo sobre la propia práctica que, por definición, implica la problematización tanto de la tarea de enseñar como del contexto en el que tiene lugar esta actividad. Conciben al profesor (igual que Stenhouse) como un investigador y entienden la enseñanza como un proceso de creación artística.

“La formación del profesorado basada en la reflexión es aquella que los profesores estén dispuestos y a la vez sean capaces de reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como de las limitaciones materiales e ideológicas implicadas en la clase, escuela y contexto social en el que trabaja.” (Zeichner y Liston, 1987: 23)

- Marcelo (1987,1994) insiste en incluir en los programas de formación elementos instruccionales que propicien la educación de un profesor reflexivo sobre su propia práctica.
- Richert (1988) defiende la necesidad de crear programas que ofrezcan a los estudiantes oportunidades para reflexionar y para aprender el conocimiento y las habilidades de la práctica reflexiva, pues es muy difícil dar el paso del saber de producción al saber de reflexión en la práctica profesional.
- Bain (1990) defiende la utilización de la reflexión en los programas de formación del profesorado.
- Williams (1993) utiliza la reflexión en Educación Física como método para mejorar la formación inicial.
- Del Villar (1993) utiliza la reflexión en la acción a través de la supervisión, seminario, diarios y entrevistas en su programa de formación inicial para futuros licenciados en Educación Física.
- Tinning (1993) emplea el término práctica reflexiva para describir el proceso reflexivo en la formación del profesorado en Educación Física.

“Una disposición intelectual que funciona con un juego de lentes a través del cual se pueden contemplar todas las prácticas educativas y culturales.” (Tinning, 1993: 8)

- Fraile (1993a,1993b) diseña un seminario de formación para profesores de Educación Física.
- García Ruso (1992) expone dentro del seminario de investigación-acción en el que se desarrolló su investigación de tesis doctoral, que los docentes dan gran importancia a las reflexiones conjuntas en relación a los problemas que surgen en la práctica diaria.
- Romero (1995a) defiende en su tesis doctoral que la reflexión es uno de los aspectos más importantes en los programas de formación de los futuros maestros de la especialidad de Educación Física.
- Carreiro da Costa (1996) recomienda que los programas de formación en Educación Física deben favorecer, en los futuros y actuales profesores, el desarrollo de una capacidad reflexiva en los tres ámbitos propuestos por Van Mannen (1977): técnica, práctica y crítica.
- Ramos (1999) estudia la evolución de la reflexión durante la formación en preservicio.

También debemos destacar cómo la actual Reforma de la enseñanza y el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado hacían y siguen haciendo especial incidencia en la necesidad de formar un profesor crítico y reflexivo:

“Existe una coincidencia generalizada en que el factor determinante para que un sistema educativo alcance cotas satisfactorias de calidad radica en el profesorado. Una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, una profunda convicción de la validez del trabajo colectivo, capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico. Todo

ello garantiza, además, una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente tanto en el conjunto del centro educativo como el propio aula.” (Formación del Profesorado. Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional. Propuesta de debate. M.E.C., 1987: 165)

En otro documento editado por el propio Ministerio de Educación y Ciencia se insiste en esta idea:

“El sistema educativo requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación, de reflexión sobre su práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula, y del contexto social (...) La mejor garantía de que funcionen los procesos didácticos radica en la capacidad de reflexión, experimentación y evaluación del propio profesorado. Con esta actitud se acrecienta la sensibilidad para percibir las diferencias contextuales y la heterogeneidad de los alumnos, así como la capacidad de proyectar de forma flexible las actividades del desarrollo curricular.” (Plan de investigación educativa y de formación del profesorado, M.E.C., 1989: 101)

A pesar de todas estas intenciones y al amplio número de investigaciones realizadas en el ámbito de la formación del profesorado bajo el marco de la reflexión, los resultados no son muy satisfactorios y difícilmente generalizables a todo el profesorado en preservicio y ejercicio.

Las razones pueden ser:

- La poca preparación por parte de los formadores.
- La falta de medios por parte de la administración.

- El intento de conseguir que convivan la burocratización y la reflexión crítica.
- La indefinición o la excesiva proliferación de concepciones del término (Rodríguez López, 1995).
- La consideración de que es fruto de un proceso necesariamente direccional.
- El elevado coste en tiempo y dedicación.
- El componente crítico y de cambio, conflictivo para una escuela reproduccionista.
- El carácter único y difícilmente generalizable de los programas.
- La burocratización y estandarización de algunas técnicas y estrategias de intervención, como el diario o el trabajo en grupo.
- La inexistencia de tradiciones de pensamiento crítico y reflexión en la profesión docente (Popkewitz, 1990).
- La realización frecuente de una reflexión técnica y práctica descontextualizada de la realidad (Imbernón, 1994), etc.

No sabemos, exactamente, cuáles son las razones fundamentales pero hacemos nuestras las palabras de Rozada (1997), quien da una explicación bastante acertada, aunque no única, del problema:

"La reforma del currículum primero y de la organización escolar culminada con la LOPEG más tarde, resultan ser incoherentes con una política de formación del profesorado basada en la reflexión sobre la práctica, pero no sólo porque haya habido un despiste ministerial (que también lo hubo), sino porque a través de estas distintas vertientes de la reforma se materializa una contradicción

insalvable: la de gestionar un sistema que no puede desprenderse voluntariamente de la burocracia y al mismo tiempo proponer una formación de sus miembros que, de llevarse a cabo, sería la antítesis de los principios básicos de la burocracia como sistema de organización y legitimación legal-racional. La burocracia circula por A2, mientras que una formación basada en la reflexión se canaliza según A3. La burocracia ignora al sujeto, mientras que la opción reflexiva lo reivindica, al menos al sujeto psicológico, no necesariamente al político.” (Rozada, 1997: 75)

Lejos de nuestra intención está criticar los programas realizados hasta la fecha. Muchos de ellos han dado alas a nuestro programa y han servido de fuente de cambios y esperanza en el ámbito de la formación del profesorado en la enseñanza en general y, en concreto, en el ámbito de la Educación Física. Lo que nosotros hemos perseguido ha sido situarnos en lo que creemos que es el estado actual del tema, reconociendo lo logrado y explicitando algunos problemas poco cuestionados.

2.2. LA TEORÍA DE LA SOCIALIZACIÓN Y SU IMPLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Desarrollaremos ahora el segundo pilar teórico del trabajo analizando los orígenes del término socialización, sus perspectivas fundamentales y sus implicaciones en la Educación Física.

2.3.1. ORÍGENES.

Zeichner y Gore (1990) afirmaban que el término socialización tal como se usa en la investigación del profesor es relativamente nuevo y, respecto al profesor de Educación Física aún lo es más. Recogiendo sus palabras se puede afirmar que desde la década de los 40 ya se venía utilizando en la Sociología, la Antropología y la Psicología.

En la literatura se señala el trabajo de Waller (1932) como la fuente del saber sobre la socialización (entendemos necesario advertir que la referencia de Waller no ha sido consultada directamente para la elaboración de este trabajo) y el estudio de Lortie (1975), como uno de los trabajos clásicos en la socialización del maestro. Este trabajo es de marcado carácter determinista, frente a las corrientes actuales mucho más interactivas, en las que algunos de sus autores más representativos son Bullough (1989), Crow (1987), Knowles (1988), etc.

En la investigación de la pedagogía deportiva, los primeros estudios de carácter teórico fueron realizados por Burlingame (1972) y Pooley (1972) y el primer trabajo empírico de socialización del profesor de Educación Física ha sido el de Templin (1979). Se puede afirmar que en nuestro ámbito el paradigma de la socialización emerge a partir de la década de los ochenta, en la que destacan las investigaciones de Lawson (1983a, 1983b) y la de Templin y Schempp (1989).

Los trabajos se centran principalmente en los estudiantes que pretenden seguir la carrera de Educación Física, en la formación inicial de profesores (preservicio), en los profesores supervisores y en los profesores tutores. (Stroot y Williamson, 1993)

En la actualidad, como afirmaban Schempp y otros (1996), la buena marcha teórica y empírica de esta materia es evidente en el gran número de estudios norteamericanos, ingleses y portugueses sobre el tema.

2.3.2. DEFINICIÓN Y PERSPECTIVAS FUNDAMENTALES DE LA TEORIA DE LA SOCIALIZACIÓN.

"El aprender a enseñar supone no sólo la adquisición de determinados conocimientos, sino también de habilidades, destrezas, valores, normas y actitudes, así como ciertos trucos, costumbres y rutinas del oficio. De ahí que el aprendizaje de la enseñanza se conceptualice como un proceso de socialización profesional."
(González Sanmamed, 1995:129)

De este modo, la socialización de los profesores puede considerarse como un proceso de aprendizaje en el que los individuos se van apropiando de la cultura que es aceptada por el grupo dominante, como es el grupo profesional docente. Según Giddens (1991), este es un proceso que sucede durante toda la vida del sujeto, pero específicamente acentuado en determinadas etapas o momentos. También se producen momentos de ruptura, en los cuales los individuos manifiestan o reformulan sus creencias cotidianas, se rompe con comportamientos antiguos o se aprenden otros nuevos y se asumen nuevas responsabilidades. (Schempp y Graber, 1992)

La socialización ocupacional de los profesores no se acaba ni se reduce exclusivamente al periodo de preparación (formación inicial). También se produce antes, a través de un aprendizaje por modelado como alumno y de las

influencias y experiencias sociales como escolares, y después de la formación inicial, tanto en los primeros momentos de servicio como a lo largo de su carrera. (Carvalho, 1996: 38)

Como afirman Schempp y Graber (1992) este proceso representa una lucha dialéctica entre un ideal profesional (un sistema social) y los temperamentos y tendencias de aquellos que aspiran a enseñar (una persona). Lo cual nos muestra una socialización no exclusivamente determinista, en la que el individuo también puede seleccionar y manipular. El individuo, siendo objeto y sujeto de socialización, también es un agente de socialización.

"Toda y cualquier persona ejerce, a partir de su posición en una estructura social, una cierta acción sobre las otras personas; ella es también un agente de socialización que (...) desempeña un papel más o menos importante, (...), más o menos formalizado, más o menos institucionalizado (...)" (Lesne, 1984: 32)

La influencia de varios niveles y factores sociales requieren que la socialización sea analizada y comprendida a través de una macro y microperspectiva, es decir, desde la individualidad del profesor y desde el propio contexto o medio social en que ocurren.

Zeichner y Gore (1990) identifican tres perspectivas fundamentales en la investigación sobre la socialización de los profesores. Cada una de ellas lleva asociada una orientación teórica que determina los interrogantes a plantear, la forma en que se actúa para dar respuesta a los mismos y la interpretación de los datos recogidos.

Estas perspectivas son las siguientes:

- **Funcionalista.** Es el enfoque más antiguo y quizás el más omnipresente, y está unido a los paradigmas positivistas. Define la socialización como un proceso determinista, generador de continuidad

y pasivo, por lo que el profesor no va a desarrollar una perspectiva de enseñanza personalizada.

- **Interpretativa-Dialéctica.** Este paradigma está arraigado en la tradición idealista alemana del pensamiento social y critica las suposiciones ontológicas que suscriben los enfoques funcionalistas. Burrell y Morgan (1979) definen el paradigma como nominalista, anti-positivista, voluntarista e ideográfico. Considera a los profesores como agentes activos, capaces de reproducir pero también de crear y producir (Templin y Schempp, 1989), lo que lo convierte en un poderoso agente de reproducción. Entre los estudios sobre la socialización del profesor destaca el de Lacey (1977).
- **Crítica.** Este paradigma atiende a varias doctrinas, desde las que proceden del marxismo a las que responden a la corriente de la escuela de Frankfurt. Su significado es cambiante y recoge dos grandes corrientes: reproduccionista y produccionista. Podemos definir este paradigma como interesado por la totalidad, la conciencia, la alienación, la crítica y la transformación. Dewar (1989) explica la socialización, bajo este paradigma, como un proceso históricamente producido y socialmente construido.

Los estudios sobre socialización ocupacional en Educación Física han intentado dar respuesta al interrogante que Templin y Schempp (1989) plantean:

“¿Por qué un individuo se convierte en profesor de Educación Física, cómo adquiere las habilidades, los conocimientos, valores y actitudes necesarias para desempeñar ese papel, qué procesos de socialización están presentes en el desarrollo de las perspectivas

individuales para desempeñar ese papel?" (Templin y Schempp, 1989:1)

Lawson (1983 a) señala tres tipo de socialización en Educación Física que ocurren simultáneamente: la culturización, la socialización profesional y la socialización organizacional. Con posterioridad este autor define la socialización ocupacional como un concepto que es usado para englobar e incluir *"todos los tipos de socialización que inicialmente influyen en las personas que entran en el campo de la educación física y que más tarde son responsables de sus percepciones y acciones como formadores y profesores."* (Lawson, 1986:107) Consecuentemente, modifica su primera clasificación y propone cinco tipos de socialización ocupacional: socialización social, deportiva, profesional, organizativa y burocrática.

La socialización social recoge cómo los individuos adquieren las normas y papeles dominantes, los acepta como naturales y los considera fruto del sentido común.

La socialización deportiva nos habla de cómo adquiere los conocimientos y habilidades necesarias para practicar un deporte. A su vez, señala que esta socialización puede determinar o favorecer la elección de una carrera relacionada con el mismo, que fundamentalmente sería nuestra licenciatura.

La socialización profesional implica asunción, por parte de los alumnos, de aquellos conocimientos, valores, habilidades y sensibilidades exigidas por la profesión.

La socialización organizativa se refiere a la adquisición de todos los conocimientos, valores y habilidades necesarias para organizar el trabajo. Aunque la socialización profesional y la organizativa pueden ser simultáneas a menudo no lo son, ya que muchos profesores se ven excesivamente coartados

por una organización burocratizada que conduce a una socialización burocrática incompatible o de difícil convivencia con la profesional.

Finalmente, Lawson (1993) destacaba como una de las principales características de la socialización ocupacional, que diferentes especies de socialización pueden ser vivenciadas simultáneamente o pueden presentar contenidos o formas competitivas y contradictorias. Esta concepción sigue vigente en la actualidad.

En síntesis, se puede afirmar de acuerdo con Lawson y Stroot (1993) que estamos ante un proceso dialéctico, problemático, que tiene repercusiones variables en cada individuo y está compuesto por diferentes tipos que frecuentemente compiten entre sí.

Es innegable que la socialización de los profesores de Educación Física, en concreto, y del resto en general, es un proceso complejo (Carreiro da Costa, 1992; Guimarães, 1998; Sá, 1994; Sousa, 1999; Stroot y Williamson, 1993), en el que se cruzan diferentes tipos de influencias.

“La socialización de los profesores discurre en un cuadro de movimientos contradictorios de y en diversas instancias sociales (el estado, los sindicatos, las asociaciones profesionales, los especialistas y las instituciones de formación a las que están normalmente asociados y los profesores) que luchan por la legitimación del saber de los profesores, de una lucha por el control del discurso y prácticas profesionales.” (Carvalho, 1996:39)

2.3.3. PERÍODOS CRÍTICOS EN LA SOCIALIZACIÓN.

La socialización de los profesores tiene que ser entendida como un proceso a lo largo de la vida y, aunque muchas veces atribuimos a la Universidad la formación de los profesores, ésta comienza mucho antes de que

el individuo adquiere el papel de profesor y antes incluso de cursar la formación específica (Sá, 1994 ; Carreiro da Costa, 1993; Lawson, 1983a; Lortie, 1975; Schempp y Graber, 1992). Hay otros momentos (*"períodos críticos"*) que deben ser incluidos en el proceso de socialización de los profesores, destacando entre ellos: la fase anterior a la formación inicial, la formación inicial, la de inducción profesional y la de formación en servicio.

2.3.3.1. Pre-socialización o experiencias previas a la formación.

La primera relación que los futuros profesores mantienen con la profesión sucede cuando acuden a las escuelas como estudiantes. Hay una gran diversidad de nombres que se refieren a este período: aprendizaje, socialización anticipatoria, pre-entrenamiento, alistamiento, fase de las experiencias anteriores al curso, etc.

La teoría de que los profesores reciben su primera y formal introducción a la enseñanza mientras son estudiantes fue propuesta primeramente por Lortie (1975), que tras sus estudios con profesores de la enseñanza pública concluyó que mucho de lo que se aprende sobre la enseñanza, se aprende mientras se es estudiante. Estas experiencias tempranas filtrarán las futuras experiencias y concepciones, ejerciendo mayor influencia socializante que cualquier preparación posterior formal o en el trabajo.

Las primeras experiencias son mucho más fuertes y ejercen una gran influencia, consiguiendo resistir al impacto de la formación inicial (Feiman-Nemser, 1983; Lawson, 1983 a, 1986, 1988, 1991; Locke, 1984; Pooley, 1972).

"Solamente la carrera misma de la enseñanza representa una fase de socialización mayor que el aprendizaje por observación." (Schempp y Graber, 1992:333)

Feiman-Nemser (1983) utiliza tres argumentos para explicar esta influencia:

- Teoría evolucionista: señala el papel de las primeras y espontáneas tendencias pedagógicas primitivas. Todos los hombres tenemos interés y deseos de enseñar, y estas predisposiciones permanecen en el tiempo.
- Teoría psicoanalítica: Resalta la importancia de las relaciones que los profesores han mantenido con los adultos que les rodeaban durante su infancia. Hacerse profesor puede ser resultado de un proceso más o menos consciente, más o menos deliberado, con el que se pretende parecerse a personas que han sido relevantes para el sujeto. Las primeras relaciones con personas significativas pueden convertirse en prototipos para las siguientes relaciones mantenidas en su vida.
- El aprendizaje por observación: El aprendizaje de la profesión ocurre mediante la internalización de los modelos de enseñanza durante el tiempo pasado en relación con los profesores. Esta cultura latente se reactiva posteriormente, durante la formación y la experiencia en las escuelas.

González Sanmamed (1995) señala que además de estas tres teorías debemos considerar otras influencias: las experiencias profesionales que el futuro profesor haya tenido antes de incorporarse a la formación; el conocimiento de la materia; las expectativas y concepciones previas respecto a los programas de formación; el compromiso con la enseñanza, etc.

"Se comprueba que los estudiantes se familiarizan con muchas tareas y habilidades pedagógicas durante su aprendizaje por observación. (...) Sin embargo, a diferencia del resto, parece que no se han identificado con los profesores mientras eran estudiantes, ellos se identificaban probablemente más con los entrenadores, motivo que

les hace adquirir mejor las habilidades, actitudes y comportamientos de entrenar." (Shempp y otros, 1996: 65)

Cuando nuestros alumnos ingresan en el INEF ya han tenido una larga experiencia en esta disciplina, aproximadamente unos 11 años, lo cual les genera unos conocimientos e impresiones acerca de lo que pasa en el aula y en el gimnasio. El primer autor que destaca el impacto de este período de socialización sobre los profesores de Educación Física es Pooley (1972), pero muchos otros han evidenciado posteriormente la fuerte influencia que el aprendizaje por observación tiene en sus futuras decisiones, perspectivas, prácticas e ideología como profesor de Educación Física. (Belka y otros, 1991; Carreiro da Costa, 1993; Crum, 1993; Dewar y Lawson, 1984; Shempp, 1989, 1996; Shempp y Graber, 1992; Solmon y otros, 1990; Templin y otros, 1982; Zeichner y Tabachnick, 1981)

Un tema relevante, dentro de la pre-socialización, es el que se refiere al alistamiento. El primer estudio en nuestro ámbito fue realizado por Dewar (1984), que halló que las personas atraídas por la enseñanza de la Educación Física eran aquellas que tenían grandes dotes en deporte y actividades físicas, y que veían esta implicación como central para sus vidas, y elegían la carrera porque les permitía continuar asociados con el deporte. Además piensan que entrenar es lo mismo que enseñar, lo cual puede generar problemas durante la formación.

Posteriormente investigaciones (Dewar y Lawson, 1984; Dodds, Placek, Doolite, Pikham, Ratliffe y Portman, 1992; Hutchinson, 1993) confirman los resultados de Dewar y nos permiten señalar otras razones por las que los estudiantes eligen la enseñanza de la Educación Física:

- Continua asociación con los deportes.
- Oportunidad de ayudar a los demás.

- Poder entrenar.
- Poder enseñar.
- Gusto por la carrera.
- Trabajo con niños.
- Posibilidad de perfeccionarse en la profesión.
- Utilización de las habilidades atléticas.
- Ausencia de otra alternativa viable.
- Seguridad del trabajo.
- Facilidad del programa.

Templin, Woodford y Mulling (1982) explican que la decisión individual para cursar esta licenciatura es consecuencia de una gran variedad de experiencias (fundamentalmente ligadas a los éxitos deportivos) y de agentes de socialización (familiares, profesor de Educación Física, entrenador).

2.3.3.2. Experiencias durante la formación.

La experiencia de formación ha venido tradicionalmente acompañada de dos importantes confusiones, muy relacionadas entre sí, que sin duda afectan al éxito de los programas de formación:

1. Frecuentemente se considera que los programas de formación son el punto de partida en el desarrollo de un profesor, afirmación del todo errónea.
2. La idea de que el estudiante es una pizarra vacía, confusión que genera problemas entre lo que el profesor quiere que el alumno adquiera y lo que este último considera que debe aprender.

Asumiendo que no estamos ante la primera y única herramienta de socialización, sí compartimos con Carreiro da Costa, Pestana, Carvalho, Diniz y Piéron (1995), que los programas de formación universitarios se sitúan en el punto central de la socialización de los profesores, entre las primeras experiencias, valores y creencias llevadas por los estudiantes para la formación inicial, y las experiencias, valores y creencias del futuro puesto laboral, pudiendo estimular el saber crítico y técnico necesario para su futura práctica.

Locke (1987) manifestaba que se conocía poco sobre lo que los profesores noveles adquieren al final de su formación formal con respecto a lo que ya sabían antes de iniciar la misma. Es decir, acerca del impacto y eficacia de los programas. Hoy en día, tanto en la Educación Física como en el resto de los ámbitos profesionales, se siguen demandando investigaciones que permitan conocer mejor el impacto de los cursos de formación académica y den explicación a datos que siguen siendo contradictorios.

A pesar de que algunos resultados indican que los programas de formación inicial tienen influencia en determinados estudiantes, la investigación también ha demostrado que los futuros profesores tienden a adoptar modelos de socialización que modifican el impacto pretendido por los cursos de formación. (Belka y otros, 1991; Crow, 1988)

Zeichner y Gore (1990) confirman que muchos investigadores (Britzman, 1986; Bullough 1989; Crow, 1987, 1988; Ross, 1987), de acuerdo con la tesis de Mardle y Walker (1980) que afirmaba que los cursos de formación del profesorado apenas alteran y, con toda probabilidad, confirman y refuerzan lo que los estudiantes traen con ellos, han concluido que la formación del profesorado tiene un débil impacto sobre algunos de los valores, creencias y actitudes con que los estudiantes inician sus programas de formación del profesorado.

Se ofrecen diferentes explicaciones para justificar la aparente escasa influencia de los programas de formación y, a su vez, la falta coincidencia entre las investigaciones:

- La preparación formal del profesorado es estéril frente a la fuerza de las influencias del pre-entrenamiento.
- Se da una excesiva segmentación dentro de los programas, y además se transmiten muchos mensajes mezclados e incluso contradictorios dentro de los mismos.
- No se contextualizan los programas estudiados, que se presentan o tratan como si fuesen iguales aunque resulta imprescindible tener en cuenta las características de la institución formadora.
- A menudo no coincide el discurso explícito del programa de formación con el curriculum oculto del mismo, siendo este último el que realmente influye en el alumnado.
- El equipo de profesores formadores de la institución no presenta una identidad ideológica y conceptual deseable.

Algunas experiencias han demostrado que los programas han reforzado las perspectivas y disposiciones que los estudiantes ya poseían antes de iniciar su formación, es decir, los alumnos asumen de los programas aquellas concepciones. (Feiman -Nemser y Buchmann, 1986)

Además, la influencia del programa puede depender de las perspectivas que tengan los estudiantes respecto al mismo, por lo que parece necesario conocer cómo se sitúan los alumnos frente al programa cuando lo inician para determinar las posibilidades que tiene éste de influir en los alumnos.

Como ya hemos manifestado, numerosas investigaciones han demostrado que la formación inicial no es suficientemente fuerte para alterar las

influencias de la socialización anticipatoria y que, con frecuencia, los futuros profesores intervienen del mismo modo que sus primeros profesores (Carreiro da Costa, 1992b, 1993; Crum, 1993; Feiman-Nemser, 1983; Graber, 1989; Lawson, 1983a, 1986, 1988, 1991; Templin, 1979). Esta copia de la actuación de los primeros profesores fue denominada por Crum (1990, 1993) *"el círculo vicioso del fracaso auto-reproductor de la Educación Física"*.

Sin embargo, otros estudios señalan que los profesores recién formados se muestran satisfechos con su formación y la consideran positiva. (Carreiro da Costa y otros, 1991)

Durante este período de formación, el aspecto que ha recibido un trato más específico ha sido **la experiencia de campo, prácticas o Practicum**. En la actualidad todos los programas de formación del profesorado de Educación Física incluyen trabajos de campo.

Respecto a su utilidad, los futuros profesores encuestados en diferentes estudios suelen calificarla como la parte más útil de su formación, como recoge Doods (1989), como la única característica que creen que les prepara, de verdad, para su trabajo.

"Los cambios en las ideas y perspectivas sobre la enseñanza que tienen los estudiantes de prácticas y que ocurren en los trabajos de campo forman parte del proceso general por medio del cual ellos llegan a ser miembros de la profesión de la enseñanza. Tales cambios se realizan por medio de una combinación de su propia acción y de la acción de los demás." (Doods, 1989: 82)

Esta importancia que se le da a la práctica a menudo se sustenta en la creencia socialmente compartida, tanto por los profesores que se están formando como por los que están en ejercicio, de que la experiencia, la práctica de la enseñanza, el contacto con la realidad es lo que verdaderamente

contribuye a aprender a enseñar. Sin embargo, siguiendo a Dewey, no es suficiente con insistir en la necesidad de la experiencia, ni en la actividad de la experiencia. Lo importante es la calidad de la experiencia. (Marcelo, 1992) Existe el mito de que:

"Las experiencias prácticas en colegios contribuye necesariamente a formar mejores profesores. Se asume que algún tiempo de práctica es mejor que ninguno, y que cuanto más tiempo se dedique a las experiencias prácticas mejor será". (Zeichner, 1980: 45)

Las prácticas introducen al futuro profesor en un nuevo grupo de agentes de socialización (Shempp y Graber, 1992). En un estudio realizado con 19 estudiantes de prácticas para determinar los agentes más influyentes, Freibus (1977) mencionó cuatro categorías, destacando el papel del profesor tutor y los alumnos. Dicho autor afirmaba, además, que estamos ante una realidad negociada y progresiva.

"La dialéctica del profesor de prácticas puede, por esto, ser vista como un entramado complejo de relaciones. Los profesores en prácticas se encuentran y adhieren potencialmente a definiciones contradictorias de lo que significa el enseñar educación física en las escuelas públicas. Los profesores colaboradores, los estudiantes, supervisores y otros pueden poner en duda, de un modo u otro, las prácticas, ideas y las orientaciones de un profesor novato." (Shempp y Graber, 1992: 339)

Los profesores tutores juegan un papel importante en la socialización de los futuros profesores. De hecho los alumnos suelen afirmar que son los tutores, junto con los supervisores, los que más significativamente han influido en sus creencias (Griffin, 1983). Se aprecia cómo a medida que pasan las

prácticas tienden a identificarse más con el tutor, frente a los primeros momentos en que a menudo manifiestan horror e indignación (Griffin, 1986).

En el ámbito de la Educación Física, Feiman-Nemser y Buchmann (1986) enumeran varios factores como determinantes de esta influencia: en primer lugar, el distanciamiento físico que se da entre el gimnasio y las otras clases y, en segundo lugar, las reducidas interacciones que los estudiantes de prácticas mantienen con otros profesores del centro.

No hay acuerdo respecto a la influencia o no de los supervisores. Griffin (1983, 1986) reconoce que los supervisores ejercen un importante papel, dependiendo de su implicación, de su experiencia, etc. y Zeichner (1985) señala varios estudios en donde recoge que los supervisores desempeñan un papel destacado; sin embargo, Watts (1987) afirma que la influencia del supervisor es escasa.

Los alumnos y la escuela influyen en los estudiantes en prácticas (Watts, 1987). Manejar la clase va a ser el principal objetivo de los futuros profesores de Educación Física (Placek y Doods, 1988), que suelen informar con todo detalle de problemas de disciplina o falta de motivación y, a su vez, encuentran gran satisfacción en sus interacciones con los alumnos. Sin embargo, esto puede hacerles olvidar su responsabilidad para el aprendizaje, ya que no se enseñan habilidades motrices a poblaciones de las que no se espera que sean gente de elite en esta materia (Doods, 1989).

Las prácticas son abanderadas como el estandarte de las experiencias de campo en los programas de formación, pero distintos estudios nos muestran que los alumnos tienen muy pocas oportunidades para evaluar, reflexionar y criticar las mismas (Tabachnick y Zeichner, 1984). Por este motivo, se aprecian comportamientos distintos en los estudiantes (Lacey, 1977): unos siguen lo establecido y no realizan más reflexiones, otros simulan acatar lo

establecido (sumisión estratégica) aunque sigan manteniendo su posición e incluso a veces adoptando posturas contrarias a las defendidas por los tutores y supervisores ya que no coinciden con sus ideas y experiencias (resistencia) (Graber, 1991) y, finalmente, hay otros que manifiestan conductas críticas, rechazando las nociones e ideas que se les dan (productivas). Estos dos últimos grupos de alumnos han sido más resistentes a las presiones de la socialización (Giroux, 1983). En el primer caso no siempre se da un proceso de sumisión, pudiendo producirse también una adaptación internalizada debido a que el alumno en prácticas realmente comprende y comparte la visión del tutor.

A continuación presentamos resumidamente los datos de algunas investigaciones realizadas acerca de las influencias de las prácticas en los estudiantes una vez que las han cursado o durante la realización de las mismas. Nuestra intención es comprobar en qué medida estos datos se reflejan en nuestros resultados:

- Sus actitudes frente a los alumnos y la enseñanza tienden a cambiar negativamente (Griffin, 1986).
- Muestran una actitud de control y custodia, y fundamentalmente les preocupa la disciplina, el orden y finalizar las lecciones en el tiempo marcado (Watts, 1987).
- Inicialmente manifiestan un alto nivel de preocupación relativo a sí mismos, que va disminuyendo a medida que avanza la experiencia, momento en el que surge una preocupación por la enseñanza de los alumnos (Griffin y otros, 1983).
- Antes de afrontar la práctica son muy optimistas y piensan que no tendrán grandes problemas. Sin embargo, esta confianza en su

habilidad va a transformarse durante la práctica (Weinstein, 1988 y 1990).

- Los alumnos son capaces de dirigir su socialización, por lo que no se afirma que las prácticas ejerzan una función homogenizadora. Además, parece que las prácticas refuerzan las perspectivas que los alumnos poseían (Tabachnick y Zeichner, 1984).
- Los alumnos satisfechos con las prácticas suelen manifestar que han realizado una contribución a la escuela y han mantenido una buena relación con el tutor.

A pesar de los numerosos trabajos individuales, se sigue afirmando que su carácter socializador es ambiguo y diferencial según el futuro profesor, por lo que es necesario realizar más investigaciones sobre este período, en las que se analicen en mayor medida todos los posibles condicionantes contextuales, motivacionales, las características propias del programa y sus participantes.

"Se necesitan más estudios que se ocupen del complejo conjunto de interacciones existente entre las características del programa, las dimensiones de los contextos escolares y las aulas individuales como ambientes de aprendizaje para enseñar, y las características y disposiciones que estudiantes individuales aportan a la experiencia. La práctica actualmente dominante para explicar el papel socializador de las experiencias del campo, en general no ha sido muy productiva hasta ahora, ni probablemente lo sea en el futuro."
(Zeichner y Gore, 1990: 338)

Para finalizar, compartimos con González Sanmamed (1995) que no se debe defender que la socialización genera un modelado indiscriminado y acrítico. Si éste se produce será parcial y selectivo, el estudiante no imitará al

tutor en todo ni tampoco aceptará las críticas de sus tutores contrarias a sus propias apreciaciones, pudiendo adoptar distintas posturas (Lacey, 1977)

“El futuro profesor no tiene por que ser un receptor pasivo que siempre acepta y se adapta. El puede elegir: ceder, resistir o transformar la realidad en la que está; teniendo presente que en todo caso se trata de un proceso dialéctico de interacciones mutuas en el que todos los implicados juegan un papel activo cuyas consecuencias no están previamente escritas. No se puede seguir manteniendo la idea de que son prisioneros del pasado (determinados por su biografía y las experiencias pasadas) o prisioneros del presente (determinados por las presiones y condiciones de la experiencia de las prácticas y el programa formativo).” (González Sanmamed, 1995: 153-154)

3. MARCO METODOLÓGICO.

3.1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

3.2. METODOLOGÍA DESCRIPTIVA.

3.1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

Desde el punto de vista metodológico, analizamos ahora la investigación-acción, piedra angular del estudio en cuya presentación intentaremos ser especialmente minuciosos

3.1.1. ORÍGENES

No existe acuerdo definitivo sobre el origen de la investigación-acción. Aunque algunos marcan un inicio precedente, es considerable el número de autores que señalan a Kurt Lewin (1946) como creador de esta línea de investigación, teniendo en cuenta que es el que por primera vez acuña el término.

Autores como Bartolomé (1986) y McKerman (1988) opinan que se puede defender que la investigación-acción es una derivación salida de la raíz del “*método científico*” que se remonta al movimiento de la Ciencia en la Educación de fines del siglo XIX.

“Existen algunos datos del uso de la investigación-acción por una gran cantidad de iniciativas de reforma social antes de la conceptualización lewiniana (Collier, 1945; Lippitt y Radke, 1946; Corey, 1953). Collier utilizó la idea y la terminología anterior a Lewin y como comisario de EE.UU. para asuntos Indios (1933-1945).” (McKerman, 1999: 28)

Thirion (1980) identificó una primera generación inspirada en Dewey y en el movimiento de la Escuela Nueva tras la Primera Guerra Mundial. Fundada en el ideal democrático y apoyándose en una concepción de la educación en la que el pragmatismo es el fundamento del conocimiento (Dewey quería convertir el pensamiento científico en un hábito para todos,

tanto educadores como educandos), esta primera generación de investigación-acción fracasó en su proyecto democrático. La práctica superó rápidamente a la teoría y la crítica se convirtió tan sólo en una empresa utilitaria.

Según Thirion (1980), Lewin (1946, 1948) se situaría en una segunda generación con su aproximación a la intervención psicosocial. Sin embargo, la mayoría de autores conceden a Lewin el papel de fundador. Así, Susman y Evered (1978), Barbier (1977) y Hess (1981) reconocen a Lewin como padre de *"l'action-research"*.

Frank (1981) resume así los orígenes de la investigación-acción:

"El nombre de investigación-acción o action research se usó, hace ya cuarenta años, para designar el trabajo efectuado por Kurt Lewin durante la guerra de 1940-45, a petición de los poderes públicos americanos: había de procurar modificar las costumbres alimenticias de la población para paliar la penuria de ciertos artículos. (...) Lo que parecía nuevo es que se llamara a investigadores para que ellos mismos se convirtieran en actores del cambio. Un investigador-actor, una Investigación-Acción, fue el hecho de las intervenciones psicológicas y psicosociológicas. Su finalidad: transformar los comportamientos, las costumbres, las actitudes de los individuos o de las poblaciones, mejorar las relaciones sociales e incluso modificar las reglas institucionales de una organización. ¿Para qué? Para asegurar una mejor adaptación o integración de los individuos a su entorno, y una mayor cohesión, eficacia o lucidez a las instituciones en la persecución de sus objetivos." (Frank, 160-161)

Autores como Aubin (1970) o De Landsheere (1976) afirman que la investigación-acción se identifica o confunde con la *"investigación operativa"*, utilizada durante la Segunda Guerra Mundial como método en la

preparación de operaciones militares y adaptada después a la gestión de empresas comerciales y de asuntos públicos.

“El pragmatismo no crítico de Dewey y Lewin se ha dejado absorber por el modelo operativo: la preocupación por la eficacia ha ganado sobre el debate democrático”. (Thirion, 1980: 223)

Varios autores reconstruccionistas sociales de posguerra en EE.UU. defendieron el uso y aplicación de las ideas de Lewin a numerosos proyectos de investigación gestionados por docentes, destacando de modo especial la Universidad de Columbia por popularizar el método en los medios educativos americanos.

Hacia finales de los años cincuenta la investigación-acción comienza a decaer y no será hasta la década de los setenta cuando vuelva a resurgir con fuerza en Gran Bretaña, con aportaciones como las de Stenhouse (1984) y su defensa del *"profesor investigador"*, Elliot (1990, 1993) y su investigación-acción de orientación práctica y, Carr y Kemmis (1988, 1993) en Australia, que proponen una investigación-acción crítica.

3.1.2. DEFINICIÓN.

Una vez realizada la revisión de la literatura compartimos con Goyette y Lessard-Hébert (1988) la existencia de distintos marcos de referencia para definir la investigación-acción. Esta diversidad no solamente afecta a las definiciones teóricas y se produce también a nivel de las experiencias de que se vale (Gauthier, 1981). Existen pues, teórica y prácticamente, diversas formas de unir la investigación a la acción. (Thirion, 1980; Frank, 1981)

Pérez Serrano citando a Goyette y Lessard-Hébert (1988), manifiesta que existen muchas definiciones que reflejan la diversidad teórica y práctica de la relación entre investigación y acción.

"Hemos podido formular dos constataciones: la primera relativa a la importancia cuantitativa creciente de las prácticas de investigación-acción y las preguntas que suscita en cuanto a su noción, sus fundamentos, su valor y sus instrumentos metodológicos. La segunda constatación es que no hay respuesta única y sencilla a estas preguntas, puesto que existen diversas definiciones, concepciones y prácticas de investigación-acción." (Pérez Serrano, 1990: 49)

A ello debemos añadir la gran variedad de denominaciones impuestas a la investigación-acción, de modo especial dentro del contexto educativo: investigación operativa, investigación democrática, crítica, ciencia de la acción, investigación orientada a la praxis, proyecto cooperativo, investigación participativa, colaborativa, etc.

Con intención clarificadora hemos elaborado un cuadro con algunas de las definiciones que se han venido dando respecto a la investigación-acción.

DEFINICIONES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	
RAPOPORT (1973)	<i>"Trata de aportar una contribución, tanto a las preocupaciones prácticas de las personas que se hallan en situación problemática, como al desarrollo de las Ciencias Sociales, mediante una colaboración que las une según un esquema ético mutuamente aceptable."</i> (Rapoport, 1973: 15)
BRUYNE y otros (1974)	<i>"Como indica su nombre, la investigación-acción apunta, simultáneamente a conocer y actuar... En lugar de limitarse a utilizar un saber existente, como la investigación aplicada, tiende simultáneamente a crear un cambio en una situación natural y a estudiar las condiciones y los resultados de la experiencia efectuada."</i> (Bruyne y otros, 1974: 229)
LEWIN (1977)	<i>"...investigación-acción, es decir, una acción a nivel realista siempre seguida por una reflexión autocrítica objetiva y una evaluación de los resultados... No queremos acción sin investigación, ni investigación"</i>

	<i>sin acción.</i> " (En Barbier, 1977: 225)
THIRION (1980)	<i>"Investigación, acción y formación están estrechamente unidas. Cualquier transformación por la investigación supone modificaciones en los valores, las actitudes, las relaciones interpersonales y no solamente en las justificaciones teóricas y las informaciones técnicas."</i> (Thirion, 1980: 51)
VUILLE (1981)	<i>"La investigación-acción es una nueva práctica para todos aquellos que participan en ella (...), la investigación-acción implica, pues, el aprendizaje de una práctica nueva tanto para el práctico como para el investigador."</i> (Vuille, 1981: 71)
CARR Y KEMMIS (1988)	<i>"Los objetos de la investigación-acción (las cosas que los investigadores investigan y se proponen mejorar) son sus propias prácticas educativas y su entendimiento de dichas prácticas, así como las situaciones en que se practican... La doble dialéctica del pensamiento y la acción y del individuo y la sociedad se resuelve, en la noción de una comunidad autocrítica de investigadores activos comprometidos con el mejoramiento de la educación, que son investigadores para la educación."</i> (Carr y Kemmis, 1988:193)
GOYETTE Y LESSARD-HEBERT (1988)	<i>"En esta concepción, el cambio social pasa por el cambio de las personas. La investigación-acción de Lewin, Corey y Taba se habría desarrollado en el marco de este tipo de estrategia de cambio social que ya no se apoya tan sólo en la transmisión de un saber o de una técnica (estrategias empírico-rationales), sino también sobre todo en una transformación de las actitudes."</i> (Goyette y Lessard-Hebert, 1988:111)
KEMMIS Y MCTAGGART (1989)	<i>"Es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar."</i> (Kemmis y McTaggart, 1989: 9)
	<i>"Un proceso circular de indagación y análisis de la realidad, en el que partiendo de los problemas prácticos y desde la óptica de quien los vive, procedemos a una reflexión y actuación sobre la situación</i>

PÉREZ SERRANO (1990)	<i>problemática con objeto de mejorarla, implicando en el proceso a los que viven el problema, quienes se convierten en autores de la investigación." (Pérez Serrano, 1990: 58-59)</i>
ELLIOT (1993)	<p><i>" El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él." (Elliot, 1993: 67)</i></p> <p><i>" La investigación acción se entiende como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma." (Elliot, 1993:88)</i></p>
FRAILE (1995)	<i>"La investigación-acción representa una forma de entender la investigación, integrando la actuación de los profesores a nivel: participativo, colaborativo, democrático y crítico; como proceso de investigación abierta, donde los profesores y alumnos abordan colaborativamente sus problemas del aula." (Fraile, 1995: 56)</i>
GARCÍA RUSO (1998)	<i>"La investigación-acción es una forma de entender la práctica docente que proporciona a los profesores un medio idóneo para desarrollar dialécticamente la teoría y la práctica." (García Ruso, 1998: 12)</i>
McKERNAN (1999)	<i>"La investigación-acción compromete tanto al profesor como al estudiante en una búsqueda compartida de conocimiento que como tal, es una experiencia educativa para ambos. Así, establece el conocimiento como "provisional" y susceptible de ser cuestionado. Al profesional no le asigna el papel de experto, sino el de un investigador y co-aprendiz que trata su práctica como provisional y mejorable. La investigación-acción se convierte de esta manera en la base para el desarrollo y autonomía personal y profesional." (McKernan, 1999: 54)</i>

Cuadro. 3.1. Definiciones de investigación-acción.

3.1.3. CARACTERÍSTICAS.

A raíz del análisis documental sobre las características otorgadas a la investigación-acción, y siguiendo el ejemplo de Pérez Serrano (1990), que

agrupa esas características en función de los rasgos vinculados a la acción, a la investigación o al cambio de actitudes, proponemos una nueva clasificación que recoge las aportaciones de los diferentes autores y agrupa las características que, aún con denominaciones diferentes, contienen el mismo significado.

El objetivo de dicha clasificación ha sido el de facilitar la comprensión de la investigación-acción abarcando, al mismo tiempo, toda su riqueza. Para ello, la denominación asignada a cada característica intenta responder a su contenido, y la explicación pretende ser completa (fiel a los autores analizados) y también sencilla.

Principales características de la investigación-acción:
Unión de teoría y praxis
Transformación de la realidad social: Cambio
Partir de problemas prácticos
Participativa, Colaborativa y democrática
Un nuevo tipo de investigador
Reflexión crítica
Formativa
Transferencia a situaciones similares

Cuadro 3.2. Características de la investigación-acción

1. UNIÓN DE TEORÍA Y PRAXIS.

La unión entre ambas dimensiones es tal que no se entienden la una sin la otra:

"El deseo de saber es difícilmente separable del deseo de actuar."

(Goyette, 1988: 51)

Se teoriza desde la práctica y para la práctica, y es en ella donde validaremos la teoría, donde confirmaremos su eficacia en la práctica real; ello evidencia que su relación las nutre a ambas. Se busca una teoría de la práctica, se intenta profundizar en las causas, consecuencias, posibilidades o limitaciones que determinan la situación concreta que se está analizando, para elaborar una teoría que la explique y que justifique razonadamente la acción. Finalmente se vuelve a analizar y se elabora otra teoría, y así se va configurando una teoría basada en la práctica y una práctica argumentada desde la teoría.

“La investigación-acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores. En esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos.”
(Elliot, 1993:71)

2. TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL: CAMBIO.

La investigación-acción nace desde la percepción de una realidad concreta que necesita ser cambiada, por lo que su justificación reside en el cambio que genera y busca desde el principio. Esta es una clara tendencia de los investigadores enmarcados en el perfil sociocrítico.

El cambio está orientado a la mejora de la acción, característica que encontramos en Kemmis y McTaggart (1992)

Se analiza la realidad para cambiarla, para mejorarla. Por eso intenta analizar los aspectos de orden social imperantes que se oponen al cambio racional, las razones de estas resistencias, y ofrece explicaciones teóricas que permiten superarlas.

Todos estos cambios implican un proceso: se comienza modestamente, con pequeños cambios en el ámbito de personas concretas que van a ir creciendo, madurando y ampliando su círculo de acción, afectando cada vez a más gente y a diferentes niveles, llegando incluso a criticar ideas o instituciones para tratar de liberar a los que sufren prácticas represivas e injustas. Por eso algunos autores como Kemmis y McTaggart (1992) hacen referencia a que *“se manifiesta en la acción política”* o *“es un proceso político”*, pues conduce a reformas más generales en la clase, la escuela o la política y las prácticas a escala de sistema. Por este motivo genera, a veces, una resistencia al cambio, tanto en las personas implicadas en la investigación como en los demás.

3. PARTIR DE PROBLEMAS PRÁCTICOS.

La mayoría de los autores hacen alusión a esta característica de forma más o menos directa. Jacob, 1985; Stenhouse, 1987; De Miguel, 1989; Elliott, 1990; Pérez Serrano, 1990 y McKernan, 1999 son los que la señalan de forma más explícita.

Como manifestaba Elliot a lo largo de su obra, si el científico natural o conductista comienza a investigar un problema teórico definido por su disciplina, el que realiza una investigación en la acción comienza con un problema práctico, con una intención de mejora de la propia acción.

“La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber.” (Elliott, 1990: 24)

La selección de los problemas no viene determinada por la teoría o por hipótesis a confirmar o negar sino por experiencias concretas que se validarán en la experiencia práctica.

"Las hipótesis son inducidas por la observación de hechos más que deducidas de un cuadro teórico existente." (Jacob, 1985:16)

"Tomando la práctica educativa como hipótesis experimental, para pasar a comprobar su validez en la práctica diaria." (Stenhouse, 1987:13)

4. PARTICIPATIVA, COLABORATIVA Y DEMOCRÁTICA.

Estas características son señaladas por todos los autores revisados, por lo que parecen determinantes para definir la investigación-acción como tal, afirmación que se ve reforzada si atendemos a lugares como América Latina, donde se la conoce como investigación-acción-participativa.

Algunos separan las características participación, cooperación y democratización. Aquí las englobamos dentro de la misma categoría porque creemos que todas ellas están directamente relacionadas y se complementan entre sí.

La participación, colaboración y democratización se hace efectiva en el seno de un grupo. La investigación-acción no se puede desarrollar de forma individual: se necesita el trabajo y la colaboración de un grupo real, que esté inmerso en una realidad concreta y con vínculos comunes que los muevan a configurarse como grupo capaz de cambiar la realidad.

"La I/A implica la colaboración o la transformación de una realidad social y no se puede llevar a cabo de forma aislada, pues se necesita de la implicación del grupo, de un mayor o menor número de personas que ha optado por una tarea de cambio social en la realidad concreta en la que están insertos" (Pérez Serrano, 1990: 82)

Otros autores señalan que no es suficiente un grupo físicamente constituido, que se necesita algo más profundo. Así, Elliot (1986) afirma que fortalece y sostiene el sentimiento de comunidad, que necesita del desarrollo de la identidad de grupo; Goyette (1988) indica que es una labor de equipo y Castillejo (1987) destaca el valor del trabajo en equipo para la *"elaboración cooperativa de la ciencia"*.

Este grupo frecuentemente tiende a crecer según se avanza en el proceso de investigación, como bien señalan Kemmis y McTaggart (1992:30):

"Empieza con pequeños grupos de colaboradores, pero éstos expanden la comunidad de los participantes en programas de investigación-acción y abarcan gradualmente a un número cada vez mayor de personas concernidas y afectadas por las prácticas que se toman en consideración". (Kemmis y McTaggart, 30)

El proceso se podría reflejar en una espiral que a medida que crece va afectando a un mayor número de personas y éstas son, a su vez, las que la hacen crecer.

Para que exista participación, colaboración y democratización en la investigación-acción es necesario romper con la tradicional jerarquía de la ciencia, donde el investigador científico está arriba (tiene las herramientas y el conocimiento para estudiar y solucionar los problemas de la práctica), y el profesional de a pie abajo (espera que el científico le solucione los problemas que él vive diariamente, *"recibe órdenes y ejecuta"*). Al contrario, la investigación-acción parte del reconocimiento del "poder" del pueblo, le devuelve la "llave" para que él mismo sea el protagonista de la transformación de su realidad y le familiariza con la metodología de investigación y con una reflexión más profunda de su entorno. De esta forma participa y colabora en

todas las fases del proceso de investigación, desde la selección del problema de estudio hasta la evaluación de los resultados:

"Es necesario replantear las relaciones entre autoridad y conocimiento tanto a nivel de investigación como de acción." (Pérez Serrano, 1990: 83)

Como afirmaba De Miguel (1989), nos encontramos con una relación novedosa entre el investigador y el práctico, donde el investigador se implica como un práctico más y el práctico como investigador, creándose un grupo donde todos son investigadores y prácticos. Los autores señalan esta relación como igualdad-primacía del docente frente al investigador, coparticipación, interacción, negociación, interdependencia contractual o emancipación.

"La investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el investigador (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos." (Elliot, 1990: 26)

Esta unión es la que define el proceso democrático: la inexistencia de una jerarquía permite que las decisiones sobre la definición de los problemas, el diseño de la investigación, la recogida de los datos, la interpretación y valoración de los resultados se tomen conjuntamente y que todos sean y se sientan partícipes del proceso. Podemos decir, entonces, que es participativa porque todos trabajan para llegar a un conocimiento más profundo de los problemas y sus posibles soluciones. Pero ello exige un grupo de trabajo que funcione como tal, que genere una auténtica colaboración entre sus miembros.

Se justifica así la relación entre participación, colaboración y democratización, y la necesidad de englobarlas en la misma categoría para favorecer su comprensión.

5. UN NUEVO TIPO DE INVESTIGADOR.

Coincidimos con Pérez Serrano (1990) en la idea de que nos encontramos ante *“un nuevo tipo de investigador”*. Y aunque somos conscientes de que se podría englobar dentro de otras características, y de hecho algunos autores lo hacen, la importancia del papel que desempeña el investigador en este tipo de investigación es tal que merece consideración y explicación independiente.

“La I/A aporta un nuevo tipo de investigador al reconocer la posibilidad de construir el conocimiento científico con los implicados en la acción social y educativa. Este nuevo tipo de investigador en la acción es participativo en el proceso de la investigación” (Stenhouse, 1987: 88)

El investigador es uno más del grupo, participa y da su opinión igual que el resto, realiza una labor de tutorización (sobre todo al comienzo) que debería ir desapareciendo con la maduración del grupo y su familiarización con los requisitos de una investigación. Es un investigador que, en lugar de estudiar la realidad desde fuera, está comprometido en el proceso, (observador de la realidad), lo estudia desde dentro, y se implica totalmente en su realidad, participando y actuando.

“Vive más cerca de los problemas cotidianos, percibe desde una nueva óptica, desde quien vive el problema.” (Pérez Serrano, 1990: 80)

Su grado de implicación es máximo y, como uno más del grupo se ve también afectado por los cambios que en él se generan, desde cambios puramente prácticos hasta cambios internos a nivel formativo que afectan a su escala de valores, sus hábitos, actitudes, quehacer profesional y vida personal.

"La investigación del curriculum incumbe al profesional en ejercicio y hay signos de que es una idea cuya hora ha llegado." (McKernan, 1999: 58)

6. REFLEXIÓN CRÍTICA.

La reflexión crítica incluye conceptos como profundización y comprensión de la realidad, justificación de la acción, emancipación y visión dialéctica de la realidad social.

Es una característica señalada por la mayoría de los autores, aunque algunos le dan más importancia que otros. Destacan Kemmis y McTaggart (1992), quienes desarrollan ampliamente la dimensión crítica.

La mayoría de los autores destacan la reflexión como una de las fases de la investigación-acción. Siguiendo a De Miguel (1989), se puede afirmar que en la aplicación de toda investigación-acción la reflexión sobre la práctica permanece siempre abierta. De esta forma su importancia parece fácilmente justificable. Sin embargo, la consideración de la reflexión sólo como una fase más es parcializada e incompleta, pues su papel es más amplio.

Elliot (1990) señala como propósito de la investigación-acción el profundizar en la comprensión y el diagnóstico del problema. Este trabajo de reflexión lo realizará el grupo en todas las fases de la investigación aunque en una de ellas cobre especial importancia. Se está reflexionando continuamente, pues la reflexión nos lleva a localizar el problema, a profundizar en él, a establecer alternativas de acción para solucionarlo y a analizar el resultado de esta acción, de su puesta en práctica y de todo el proceso que la generó. En las fases anterior y posterior a la acción y durante la acción misma también se está reflexionando, si bien de forma diferente en cada una de ellas.

La reflexión sobre la práctica facilita una visión dialéctica de la realidad. Ésta se define como crítica, porque hace tambalear suposiciones fuertemente

enraizadas. Así, Kemmis (1988) considera que la investigación-acción permite superar los autoentendimientos distorsionados mediante el análisis de cómo sus propias prácticas y entendimientos están configurados por condiciones ideológicas más amplias.

"Exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones acerca de las instituciones sean sometidas a prueba, haciendo acopio de pruebas apremiantes que puedan convencer de que las prácticas, ideas y suposiciones previas eran erróneas o desatinadas." (Kemmis y McTaggart, 1992:32)

Lo cuestiona prácticamente todo pues no reconoce una verdad absoluta. Todo puede ser analizado y revisado porque todo es objeto de cambio.

El proceso se desarrolla de forma gradual, un análisis superficial precede a uno más profundo que poco a poco va *"descubriendo"* las raíces del problema. Asimismo se va creando una comunidad autocrítica que analiza sus propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre, que compagina esta autorreflexión con críticas profundas al poder establecido, al sistema, a las instituciones, etc.

"Esta comprensión crítica ayudará al investigador a actuar políticamente ante las resistencias insuperables" y a "emanciparse de las restricciones institucionales y personales que limitan su capacidad de vivir sus propios valores legítimos, educativos y sociales." (Kemmis, y McTaggart, 1992:33)

La reflexión crítica es el motor de la acción, su guía y su justificación. El conocimiento de la realidad lleva a querer cambiarla y su análisis profundo da la oportunidad de incidir sobre las causas de los problemas y guía la acción desde el principio y durante todo el proceso. De esta forma se actúa buscando la coherencia entre pensamiento y acción, siendo capaces de justificar en todo

momento la práctica. Así lo reflejan Kemmis y McTaggart (1992) cuando señalan que la investigación-acción:

"Nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa ante otras personas porque podemos mostrar de qué modo las pruebas que hemos obtenidos y la reflexión crítica que hemos llevado a cabo nos han ayudado a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos. Tras haber desarrollado tal argumentación, podemos, legítimamente, pedir a otras personas que justifiquen sus prácticas en función de sus teorías y de las pruebas aportadas por sus propias reflexiones." (Kemmis, y McTaggart, 1992: 34)

Por lo tanto, la reflexión crítica es el medio que utiliza la investigación-acción para generar cambios desde la base de los problemas, pero también es un fin en sí misma: la reflexión genera más reflexión y la capacidad crítica se consigue utilizándola y fomentándola. Se favorece de este modo la adquisición de un hábito que les va a permitir actuar como personas críticas y reflexivas allá donde vayan. Se considera así la reflexión crítica como medio y como fin de la investigación-acción.

Existen diferencias entre autores y entre casos concretos de investigación-acción sobre el nivel de reflexión y de crítica que se propone. Esta diferencia puede deberse, entre otras cosas, al propio paradigma desde el que se aborda, a la fase de la investigación en la que se encuentre, a las características del grupo (maduración, nivel de compromiso social, etc.), y a los límites reales de cambio.

El nivel de crítica está directamente relacionado con el alcance de los cambios. Por ejemplo, la crítica de ideas o instituciones en el ámbito educativo posibilita cambios más generales que los que genera la crítica de los aspectos

técnicos de los estilos de enseñanza porque, en este último caso, los cambios son sólo a nivel de clase y no afectan, como en el primero, a la escuela, la política o el sistema dominante.

7. FORMATIVA.

Son numerosos los investigadores que señalan la dimensión educativa o formativa de la investigación-acción. Una de las razones para ello es considerar que el cambio social no se produce si no se pasa antes por un cambio individual. Así, siguiendo a Goyette y Lessard-Hebert (1988), la finalidad de formación puede ir encaminada a un cambio social o puede ser un objetivo en sí misma, uniendo de esta forma el cambio social a una intervención profesional.

Su función formativa nace de la vinculación entre la investigación y la acción, pues ésta puede contribuir no sólo a un análisis más sistemático de la realidad concreta de trabajo, sino también a la mejora de la actuación profesional y, sobre todo, a un perfeccionamiento permanente y a una mejora constante de la actividad profesional del práctico y del investigador que forman parte de un grupo que realiza actividades continuas de reflexión y crítica de su propia actuación profesional y de la realidad que la determina. Durante este proceso van adquiriendo una conciencia crítica y un modo de actuar guiado por la reflexión y puesto nuevamente en tela de juicio para volver a reflexionarlo e ir aprendiendo desde la práctica. Aporta elementos esenciales para el cambio de comportamiento y de actitudes, tanto personales como sociales, y puede considerarse asimismo como una estrategia metodológica prometedora que tiene potencialidad para facilitar el proceso de innovación y de cambio social.

Este proceso sistemático de aprendizaje donde se relacionan teoría y práctica, crea un estilo de enseñanza y de aprendizaje que favorece el

desarrollo personal y la formación profesional de forma permanente. Se generan, de esta forma, profesionales exigentes y flexibles, capacitados para educar y educarse desde su propio desempeño profesional, valorando la importancia del juicio personal y las decisiones para actuar, comprometidos con su realidad y capacitados para atenderla eficientemente o por lo menos justificadamente, y todo esto gracias a una inquietud permanente de mejora que también fomenta la Investigación-Acción.

Por su importancia, esta característica es tratada de forma más amplia en el apartado de “*utilidades de la investigación-acción*”.

8. TRANSFERENCIA EN SITUACIONES SIMILARES.

La investigación-acción se realiza en pequeña escala ya que está limitada a un reducido número de personas y a una realidad muy concreta. Al no pretender una muestra representativa, los resultados tampoco buscan ser generalizables a poblaciones más amplias, sino sólo transferibles a situaciones similares. Por este motivo y como aconsejaba Klafki (1988), en los resultados se expondrán las condiciones y objetivos que enmarcan los resultados, de tal forma que los destinatarios puedan decidir si sus propios objetivos y las condiciones de su práctica son iguales o similares, o hasta qué punto son válidas las transferencias de dichos resultados.

3.1.4. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

El talante naturalista de la investigación-acción también se refleja en la flexibilidad de su estructura, que arranca de un diseño progresivo y abierto que se va configurando a lo largo del estudio en ese contacto continuo con la realidad. Por lo tanto, existen tantas variantes como experiencias concretas. Los diferentes modelos tienen muchos aspectos en común. Sin embargo,

genéricamente se puede definir como un modelo en espiral, que incluye diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación.

"Quizá lo que los define y caracteriza de un modo más significativo es el interés por intervenir en la praxis con el fin de mejorarla".

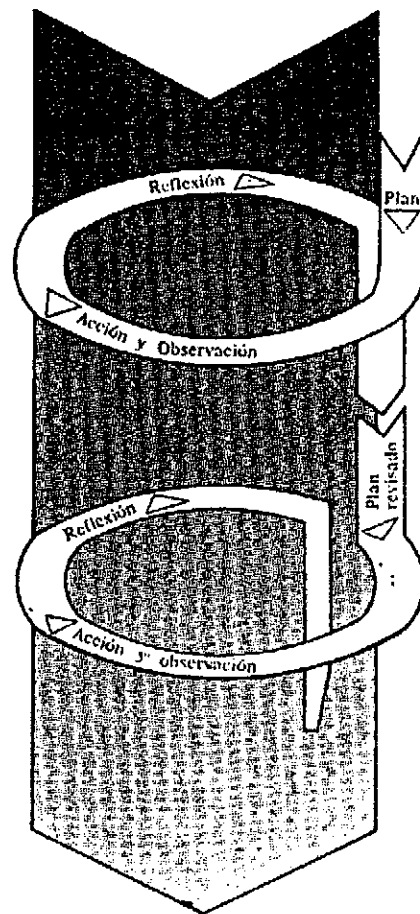
(Pérez Serrano, 1990:96)

A continuación exponemos los modelos de algunos de los autores para comprobar la variedad y, a su vez, las coincidencias existentes. En general, todos ellos parten del modelo de Lewin, pero se encuentran algunas diferencias debidas a su modo de entender la investigación-acción, a su experiencia y al campo de aplicación.

MODELO DE LEWIN.

El modelo de Lewin fue uno de los primeros en desarrollarse como proceso paralelo con las otras disciplinas científicas. Dicho modelo implica una *"espiral de ciclos"* que consta de cuatro etapas. Kemmis (1980) representa esa espiral tal como aparece en el cuadro 3.3.

El ciclo básico de actividades consiste en identificar una idea general, reconocer la situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general. A partir de este ciclo básico, los investigadores adelantan un *bucle de la espiral* para desarrollar la segunda fase de la acción, aplicarla y así sucesivamente.



Cuadro 3.3. en Elliot, J. 1993: 89: Modelo de investigación-acción de KURT LEWIN, interpretado por Kemmis (1980)

MODELO DE ELLIOT.

Elliot reconoce en 1993 que el modelo de Lewin es una base excelente para empezar a pensar en lo que supone la investigación-acción, pero confunde fácilmente a quien lo utilice ya que puede hacer creer que es posible fijar de antemano la *"idea general"*, que el *"reconocimiento"* sólo consiste en descubrir hechos y que la *"implementación"* es un proceso lineal, no teniendo en cuenta que este tipo de investigación exige una gran flexibilidad. En base a esta crítica afirma lo siguiente:

Siguiendo lo expuesto por Kemmis y McTaggart (1992), las fases se concretizan del siguiente modo:

Antes de iniciar la investigación se lleva a cabo la constitución del grupo, para que todos participen desde el momento inicial de selección del tema. Si la investigación-acción se caracteriza por ser colaboradora y participativa, tiene que serlo siempre.

"Es un paso importante en el desarrollo de un sentido compartido de control sobre el proceso de I-A. Todos los miembros del grupo deben darse cuenta de que han de desempeñar un papel importante en el proceso de indagación y de que sus contribuciones son importantes y valiosas. Esto es un aspecto crucial para el desarrollo de un colectivo de personas interesadas que puedan colaborar en el proceso."

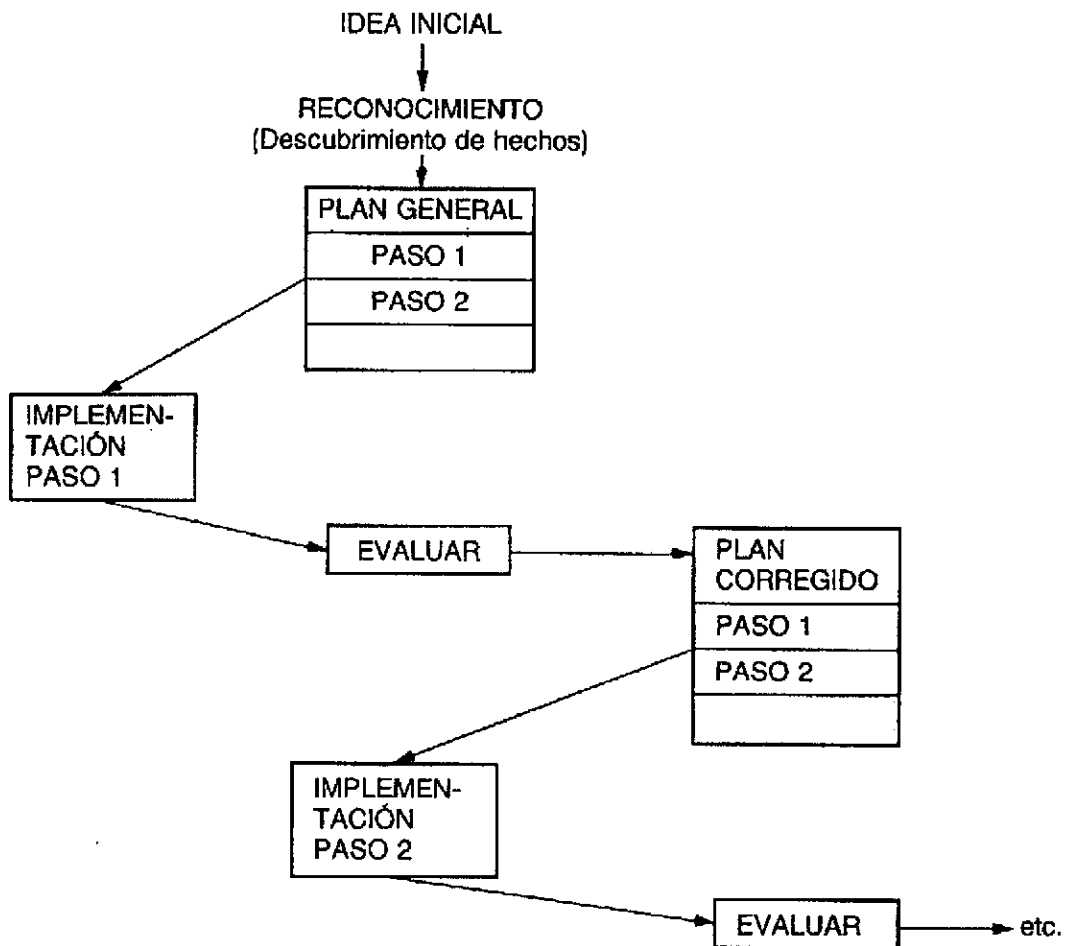
(Kemmis y McTaggart ; 1992:70)

Una vez establecido el grupo y seleccionado el tema, se reflexiona con la intención de elaborar un plan. El plan es acción organizada y va a anticipar la acción mirando hacia el futuro. Debe reconocer que toda acción social es impredecible y, en consecuencia, arriesgada. Por este motivo el plan general debe ser flexible, para poder adaptarse a los efectos imprevistos y a limitaciones anteriormente indiscernibles.

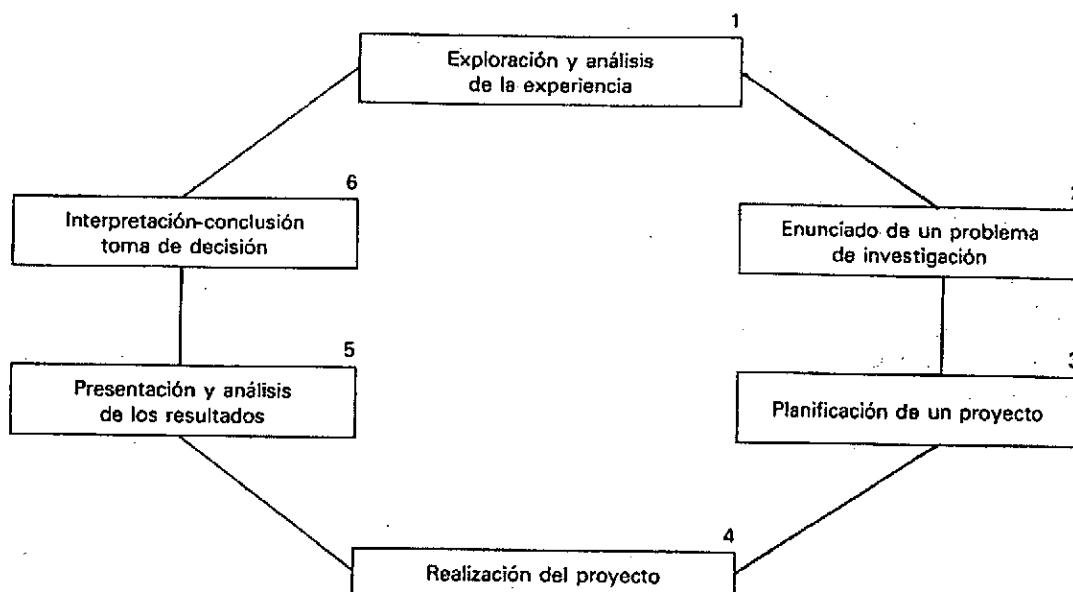
La acción, en el sentido en que ellos proponen, es deliberada y está controlada: es una variación cuidadosa y reflexiva de la práctica, y está informada críticamente. Los planes de acción deben poseer un carácter provisional, deben ser flexibles y estar abiertos al cambio, respondiendo a las circunstancias. A su vez, la acción será fluida y dinámica y exige decisiones instantáneas acerca de qué debe hacerse y adquirirá el carácter de una "lucha" material, social y política por el logro de la mejora. Probablemente sean

acciones, nuevas observaciones y reflexiones y, finalmente, nuevas planificaciones (...) El lector puede pensar que estamos ante una actividad del todo frecuente en cualquier profesional no inmerso en una investigación-acción. Sin embargo, es sólo una apariencia de igualdad.

A continuación se muestra la espiral introspectiva con sus fases:



Cuadro 3. 5. Espiral introspectiva de la investigación-acción. Kemmis y McTaggart (1992:16)



Cuadro 3. 4. En Pérez Serrano (1990: 94) Ciclo espiral de la investigación-acción (Goyette y otros, 1988: 192)

Siguiendo la explicación de Pérez Serrano (1990):

"Este ciclo espiral se presenta como un proceso de resolución del problema, proceso que es objeto de un aprendizaje vivido por los enseñantes comprometidos en su perfeccionamiento, porque hace implicarse en el análisis y el diagnóstico de una situación existente".

(Pérez Serrano, 1990: 94)

MODELO DE KEMMIS Y McTAGGART (1992)

El modelo propuesto por estos autores guió de forma especial la realización de esta investigación. Por ello nos detendremos algo más en su exposición.

Los autores señalan cuatro momentos en la espiral introspectiva de la investigación-acción: planificación, actuación, observación y reflexión, a partir de los cuales los participantes pueden formular nuevos planes, nuevas

- Es posible cambiar la idea general.
- El reconocimiento incluye el análisis y el descubrimiento de los hechos, repitiéndose a lo largo de la espiral de actividades sin ceñirse al comienzo del proceso.
- La puesta en marcha de una fase de la acción no siempre es fácil, no debiendo proceder a evaluar los efectos de una acción hasta que se haya comprobado en qué medida se ha implementado.

Las fases presentadas en este *modelo de espiral* son muy semejantes a las que figuran en el *Action Research Planner* de la Universidad Deakin (Kemmis y otros, 1981), pero añade aportaciones fruto de su propia experiencia en este campo y que facilitan la comprensión para su puesta en práctica. Una de las modificaciones es la inclusión de la “*exploración*” al comienzo de cada ciclo. Las fases son las siguientes: identificación de una idea general; exploración o planteamiento de la hipótesis-acción; construcción de la planificación general; revisión de la idea general. (Pérez Serrano, 1990)

MODELO DE GOYETTE Y LESSARD-HEBERT (1988)

En sus programas de perfeccionamiento para docentes proponen un proyecto cíclico que se muestra a continuación (Cuadro 3.4).

El proceso implica partir de las necesidades experimentadas por el práctico, hacer un análisis y diagnóstico de la situación que hay que cambiar, elaborar los objetivos, el estudio y la búsqueda de soluciones, la planificación, la realización de un proyecto y la evaluación de los resultados.

necesarias la negociación y el compromiso, pero los compromisos deben contemplarse también en su contexto estratégico.

Uno de los aspectos en que la investigación-acción difiere de la acción en situaciones habituales es que se trata de una acción observada sistemática y rigurosamente. Los protagonistas recogen datos acerca de su acción con objeto de poder valorarla y reflexionar sobre la misma.

La observación tiene como principal función acreditar los efectos de la acción de un modo crítico; mira hacia delante proporciona la base inmediata para la reflexión.

Los investigadores han de observar el proceso de la acción, los efectos de la acción, las circunstancias de la acción y sus limitaciones, el modo en que las circunstancias y las limitaciones modifican la acción planeada y sus efectos, y otras variables que pueden surgir.

La reflexión rememora la acción tal como ha sido registrada en la observación, siendo también un elemento activo. La reflexión pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado en la acción estratégica. La reflexión se fomenta por la discusión entre los participantes. A través del intercambio de puntos de vista, la reflexión en grupo nos facilita la reconstrucción del significado de la situación social y proporciona la base para un plan revisado.

"La I/A es un proceso dinámico en el que esos cuatro momentos no deben ser entendidos como pasos estáticos, completos en sí mismos, sino como momentos en la espiral de investigación-acción constituida por la planificación, la acción, la observación y la reflexión. Las mejoras en la comprensión se mostrarán, al comienzo, en forma de una argumentación mejor orientada hacia la práctica. Esa argumentación se desarrolla siendo sometida a la prueba de la

práctica por parte del grupo; cada proposición puede comprobarse mediante un contraste con la práctica y con otras partes de la misma argumentación. A largo plazo, esas propuestas se desarrollarán en una perspectiva crítica referida a la práctica y a la educación misma y se convertirán en una teoría crítica." (Kemmis y McTaggart; 1992:21)

3.1.5. MODELOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

Las distintas definiciones manejadas respecto a la investigación-acción, la incidencia en unas u otras características y las propuestas respecto a la estructura reafirman la existencia de diferentes formas de realizar investigación en la acción. Esta diversidad ha sido plasmada en los diferentes modelos.

Carr y Kemmis (1988), entre otros, han señalado tres modelos básicos:

- El técnico, se referiría a procesos de investigación-acción guiados por expertos y en los cuales los prácticos se limitan a ejecutar. Presenta una clara intención productivista o eficientista. Aunque ha recibido numerosas críticas, representa una tendencia que engloba a muchas experiencias que se presentan como investigación-acción, aunque éstas reúnan muy pocas de las características de esta metodología. Sin embargo, autores que no siguen ese modelo, consideran que puede convertirse en un primer estímulo para el cambio. (McTaggart, 1985)
- El práctico, genera procesos de indagación y reflexión de la práctica. Sus orígenes son fundamentalmente interpretativos. Considera a los prácticos como responsables de sus propios procesos de formación a consecuencia de la reflexión sobre su práctica dentro de un microcontexto. Sus principales representantes son Stenhouse (1987) y Elliott (1990, 1993).

- El crítico, asume también la reflexión sobre la práctica para mejorarla, pero la sitúa dentro de un macrocontexto que con frecuencia restringe la práctica individual, por lo cual es necesario intentar modificarlo desde la investigación. Se enmarcaría dentro de un paradigma Sociocrítico y sus principales representantes son Carr y Kemmis (1988, 1993).

Con una intención clarificadora y sintetizadora, hemos elaborado un cuadro en el que recogemos las características fundamentales de los tres modelos o enfoques presentados.

	I/A TÉCNICA	I/A PRÁCTICA	I/A CRÍTICA
OBJETIVO	Hacer más eficaz la práctica y mejorarla.	Comprender la realidad y realizar un proceso de formación propio.	Provocar cambios no sólo individuales, sino organizativos y sociales. Participar en la transformación social.
ACCIÓN	Investigación sobre la acción.	Investigación para la acción.	Por la acción.
AGENTE EXTERNO	Propone, prescribe y dirige la investigación.	Asesora metodológicamente.	Conduce al grupo hacia la identificación de contradicciones entre teoría-práctica y asesora metodológicamente.
PARTICIPACIÓN	Coaptación.	Cooperación.	Compromiso.
CONOCIMIENTO	Técnico-explicativo.	Práctico.	Emancipatorio.
PARADIGMA	Interpretativo.	Interpretativo.	Sociocrítico.

Cuadro 3. 6. Modelos de investigación-acción

Para finalizar este análisis de los modelos nos parece interesante recoger la siguiente cita de Contreras (1994), porque explica muy claramente lo que sucede cuando los modelos son aplicados.

"Decidir entre un modelo y otro es probable que dependa de la forma en que cada uno se identifique ideológicamente. Pero también de las situaciones concretas en que cada uno pueda encontrarse, y de las posibilidades estratégicas que puedan desarrollarse." (Contreras, 1994:11)

3.1.6. TÉCNICAS.

Las técnicas de recogida de datos son, en palabras de Bruyne (1984), los medios de acercamiento a lo *"real"*. En principio, esta concepción no nos alejaría mucho de la posible definición que hiciese de las mismas un investigador experimental. Sin embargo, la defensa que se hace en investigación-acción de la influencia del contexto natural de las personas implicadas en la investigación nos lleva a admitir, como afirman Goyette y Lessard-Hérbert (1988), que cualquiera que sea el método utilizado, experimental o no, la instrumentación en investigación-acción no se puede situar más que en un distanciamiento, más o menos grande según el caso, en relación al modelo experimental puro, distanciamiento no exento de críticas desde las ciencias positivas.

La respuesta a estas críticas no se hace esperar y, como recogen Goyette y Lessard-Hérbert (1988), la lectura de obras generales sobre los métodos de investigación en ciencias humanas confirma la existencia de diferentes alternativas metodológicas al modelo tradicional de la *"investigación científica rigurosa"*. De todas formas, la falta de control experimental máximo en la investigación-acción es reconocido y aceptado en los discursos de los investigadores que utilizan dicha metodología.

La investigación-acción no cuenta con unas técnicas propias pero sí con una característica que la diferencia del resto y que se debe a la forma de entenderlas y utilizarlas: nos referimos a su *flexibilidad*.

“Un rasgo que hace de la investigación en la acción un procedimiento muy adecuado para trabajar en aulas y escuelas (al igual que en otros campos) es su flexibilidad y adaptabilidad.”
(Cohen y Manion, 1990: 281)

Esta flexibilidad se ve reflejada en la variedad de técnicas utilizadas, la mayoría vinculadas al paradigma cualitativo pero también otras derivadas de la investigación cuantitativa; a las modificaciones que pueden sufrir a lo largo de la investigación; a las condiciones en las que se aplican, que pueden variar en función de las necesidades de cada momento; a los servicios que ofrecen en la investigación, controlar el proceso por una parte, y formar parte del mismo por otra; a la utilización cíclica, pues al formar parte de las fases de la investigación siguen su estructura de espiral y responden así a un concepto no lineal del tiempo.

La elección de las técnicas y de los instrumentos también responde a esta idea pues no sólo depende del investigador la elección de las técnicas a utilizar, sino también del momento o las condiciones de su aplicación.

Finalmente, es en el grupo de investigación-acción y mediante la participación de todos sus miembros, donde se determina su elección o elaboración y se especifica cuándo y cómo utilizarlas. El investigador se presenta, de esta forma, en un *especialista consultor*, tal y como lo denominan Goyette y Lessard-Hérbert (1988).

El proceso de elección y/o elaboración de las técnicas tampoco se cierra al principio de la investigación. Es un proceso continuo y flexible, sometido a reflexión y abierto a modificaciones que se van determinando a lo largo de la investigación. Como consecuencia, existe gran variedad de técnicas que se seleccionan en función de los objetivos de la investigación y de la información que se desea analizar y que se necesita para contestar al problema planteado;

de esta forma responden al momento en el que se encuentra la investigación y a las necesidades o dificultades que van surgiendo y que al principio no se pueden prever totalmente.

Pérez Serrano (1990) señala otras razones por las que se debe buscar la variedad en la elección de instrumentos:

“No se puede conocer desde una sola óptica algo que de por sí es muy complejo. Al conocimiento de la realidad debemos aproximarnos con métodos e instrumentos diversos, pues tienen un gran valor de complementariedad, dado que la realidad se puede conocer tanto desde dentro como desde fuera, intentando describir, analizar, valorar o interpretar lo que sucede. La variedad de métodos e instrumentos según Selltiz (1980) permite mantener una mayor credibilidad en los resultados, porque cada modalidad viene a tener como puntos fuertes los que son débiles en los demás”. (Pérez Serrano, 1990:109)

Los instrumentos elegidos han de buscar, también y en la medida de lo posible, la objetividad, la representatividad y la precisión.

La flexibilidad se reconoce igualmente a nivel temporal. Por lo tanto, las técnicas de recogida de datos forman parte de las fases de la investigación-acción y participan, como ellas, de un proceso cíclico o en espiral: la información que proporcionan es analizada para actuar en función de ella y mejorar la práctica que nuevamente será revisada a través de los datos que vuelven a recoger. Por lo tanto, el momento de aplicar las técnicas no es fijo. Una misma técnica puede ser utilizada tantas veces como se considere necesaria, sin tener que aplicarse siempre bajo las mismas condiciones.

La flexibilidad de las técnicas no implica que *“todo vale”*. Tiene que existir una coherencia metodológica en cada uno de los proyectos que se realizan y la flexibilidad de las técnicas es la que permite esta coherencia.

“En investigación-acción, cada autor podrá privilegiar un modo determinado de investigación o de recogida de datos. Lenguaje o paradigma, modo de investigación, técnica de recogida de datos, tipo de datos recogidos, se interrelacionan en un método particular de investigación para formar un conjunto coherente”. (Goyette y Lessard-Hérbert, 1988:170)

A continuación se exponen algunas de las técnicas más utilizadas en investigación-acción. La mayoría de ellas están vinculados al paradigma cualitativo, aunque también se incluyen otras derivadas de la investigación experimental, como por ejemplo los test psicológicos, los cuestionarios de preguntas cerradas, etc.

Por no ser objeto del marco teórico de esta tesis profundizar en cada una de las técnicas, se procede a la enumeración de las mismas acompañadas de una breve explicación, suficiente para identificar la clase de técnica a la que se refiere su enunciado.

Técnicas utilizadas en la investigación-acción:
Registros anecdóticos
Anotaciones de campo
Análisis de documentos
Diarios
Cuadernos
Tarjetas de muestra
Cuestionarios
Entrevistas
Historias de vida

Métodos sociométricos
Inventarios y listado de interacciones
Grabaciones en cinta magnetofónica
Grabaciones en vídeo
Fotografías y diapositivas
Escalas de actitudes

Cuadro 3.7. Técnicas utilizadas en la investigación-acción.

1. REGISTROS ANECDÓTICOS.

Son informes escritos, descriptivos, longitudinales, de aquello que un individuo dice o hace en determinadas situaciones concretas a lo largo de un período de tiempo. Se pone énfasis en una descripción cuidadosa hasta que se desarrolle un cuadro más amplio, apropiado para la explicación y la interpretación. La descripción incluirá, normalmente, el contexto y los acontecimientos que preceden y siguen a los incidentes relevantes para la cuestión que está siendo investigada. El método puede aplicarse tanto a grupos como a individuos.

"Los registros anecdóticos son útiles en la investigación-acción porque son datos del comportamiento observados directamente que permiten al investigador ver el incidente y obtener una perspectiva de uno de dentro." (McKernan, 1999:88)

2. ANOTACIONES DE CAMPO.

Son similares, en su naturaleza, a los registros anecdóticos, pero incluyen impresiones e interpretaciones subjetivas. Las descripciones pueden incluir referencias a mejoras, a un comportamiento desconsiderado, a rencillas..., que el investigador no percibe. Como en el caso de los registros anecdóticos, la atención se dirige hacia cuestiones que se consideran interesantes para empezar.

3. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.

Puede presentarse un retrato de una cuestión, una escuela o un aula recurriéndose a diversos documentos: cartas, informes de la plantilla, circulares a los padres, folletos de la escuela, memorándums, tableros de anuncios de la plantilla, tableros de anuncios de los estudiantes, trabajos de los estudiantes, esbozos de los planes, publicaciones de los estudiantes, la revista de la escuela, la tabla de horarios, los historiales de los estudiantes, los archivos de la escuela, los informes escolares sobre los estudiantes, la política escolar, las normas de la escuela. Esos documentos pueden proporcionar información útil para muy diversas cuestiones.

4. DIARIOS.

Informes personales habitualmente (no necesariamente) privados sobre una base regular en torno a temas de interés o preocupación. Los diarios pueden contener observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, presentimientos, hipótesis y explicaciones. Pueden abarcar desde informes sobre el trabajo de un individuo hasta el autocontrol de un cambio en un método.

"A través de su utilización, marcamos el énfasis en la recogida diaria de los datos inmediatamente después del acontecimiento vivido.(...) Dentro del ámbito educativo, el diario del estudiante es especialmente interesante cuando se quiere priorizar la visión o representación subjetiva que el alumno realiza del aula, y en general del mundo exterior que le rodea." (Sicilia, 2000: 27)

5. CUADERNOS.

Su naturaleza es similar a la de los diarios, pero habitualmente se organizan en relación a asignaciones de tiempo a determinadas actividades, a los agrupamientos en una actividad, etc. Su utilidad aumenta si se incluyen

comentarios, semejantes a los de los diarios, sobre la organización y otros hechos.

6. TARJETAS DE MUESTRA.

Son similares al mantenimiento de un diario, pero se utilizan más o menos seis tarjetas para registrar impresiones acerca de cierto número de temas, uno por tarjeta. Por ejemplo, un conjunto de tarjetas puede incluir como temas: lecciones-introducciones, disciplina, calidad del trabajo de los estudiantes, eficacia de las evaluaciones, contactos individuales con estudiantes, comportamiento de tal o cual persona. Las tarjetas se mezclan y se registran informes diarios para cada tema, formándose con ello un cuadro que recubre los problemas como base para la reflexión sin incurrir en los peligros del exceso de énfasis en determinados aspectos, o de aburrirse de ellos.

7. CUESTIONARIOS.

Las preguntas escritas exigen repuestas escritas. Las preguntas pueden ser de dos tipos: abiertas o cerradas con un número limitado de opciones.

Las preguntas deben estar cuidadosamente elaboradas y su intención debe ser clara y carecer de ambigüedad. La puesta a prueba de las preguntas (entre colegas o con una pequeña muestra de personas que contesten) sugerirá, invariablemente, mejoras. La restricción del abanico de temas es un modo útil de lograr un aumento en el porcentaje de respuestas y en la calidad de la información obtenida.

8. ENTREVISTAS.

Es un modo directo de recogida de datos en el que se produce una relación personal entre el que recoge la información y el que la ofrece. Proporcionan más flexibilidad que los cuestionarios y, en consecuencia, son más útiles para problemas que están explorándose que para problemas claramente definidos

desde el comienzo. Hay diferentes tipos, pero en investigación-acción una de las más utilizadas es la entrevista en profundidad.

9. HISTORIAS DE VIDA.

La tarea del investigador va a consistir en determinar la historia del propio sujeto tal como él la define, con la intención de hacer un perfil de la misma. Consiste en un relato selectivo y subjetivo de las experiencias del sujeto atendiendo a su propia definición. Pueden ser de tres tipos: completas, temáticas y editadas.

10. MÉTODOS SOCIOMÉTRICOS.

Se trata de un método utilizado para averiguar qué individuos son “*apreciados*”, cuáles se “*aprecian*” mutuamente, o cuáles se “*desagradan*” recíprocamente dentro de un grupo. Los resultados se expresan habitualmente de modo diagramático, en un sociograma que registra relaciones de todo el grupo.

11. INVENTARIOS Y LISTADO DE INTERACCIONES.

Son utilizados por un observador participante o no. Pueden basarse en el tiempo, realizándose registros a intervalos regulares, o en los hechos, registrándose acontecimientos particulares (por ejemplo, el planteamiento de una pregunta por parte de un enseñante). Se registran diversos comportamientos por categorías a medida que tienen lugar, para elaborar un cuadro de la secuencia de comportamientos. Los inventarios y listados pueden utilizarse “*en vivo*” o en grabaciones (cintas magnetofónicas o vídeos) de lecciones, reuniones, etc.

12. GRABACIONES EN CINTA MAGNETOFÓNICA.

La grabación de lecciones, reuniones o discusiones proporciona grandes cantidades de información útil que puede someterse a un análisis minucioso. Este método es particularmente útil en los contactos individuales y de pequeños grupos (pueden utilizarse aparatos portátiles). Si es necesaria una transcripción completa, el proceso puede consumir demasiado tiempo.

"Las grabaciones en cinta proporcionan una gran riqueza de datos y se pueden reforzar considerablemente cuando se utilizan junto con diapositivas o fotografías. Estas actividades pueden ser diagnósticas, actuando como herramienta para escoger situaciones problemáticas, o proporcionar estímulo para el desarrollo de nuevos debates e investigaciones." (McKernan, 1999:126)

13. GRABACIONES EN VÍDEO.

El investigador puede registrar en vídeo toda la realidad objeto de estudio para analizarla posteriormente. Es una técnica muy utilizada en las aulas. Los propios docentes pueden grabar aspectos específicos de su enseñanza (por ejemplo, la presentación de una lección) o del trabajo de los estudiantes (por ejemplo, el trabajo en grupo).

14. FOTOGRAFÍAS Y DIAPOSITIVAS.

Son útiles para registrar "incidentes críticos", determinados aspectos de la práctica, o para ayudar otras formas de registrar o grabar. Las fotografías, por cuanto que atraen a los participantes, constituyen puntos de referencia útiles para posteriores entrevistas y discusiones de datos.

15. ESCALAS DE ACTITUDES.

"La actitud la entendemos como una predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación y, que incluye

dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas y, eventualmente, disposiciones propiamente conductuales. Además todo ello aparece organizado de forma no caótica sino de una manera estructurada.(...)
Los instrumentos más utilizados para su medida son las escalas."
(Colás y Buendía, 1992: 214)

La investigación-acción como actividad reflexiva necesita conocer las creencias y las actitudes de los sujetos, motivo por el que a menudo recurrirá a la elaboración de sus propias escalas de actitud.

En este apartado hemos intentado realizar un rápido acercamiento a las técnicas utilizadas en investigación-acción. Sin embargo, no debemos olvidar que la gran flexibilidad de la que hace gala esta metodología implica la posibilidad de utilizar, en caso de necesidad, cualquier técnica más o menos cualitativa.

3.1.7. FIABILIDAD Y VALIDEZ.

Decimos que una investigación es **fiable** cuando es estable, segura, digna de confianza y replicable. Pero en toda investigación cualitativa la fiabilidad resulta compleja, ya que tanto el proceso empleado como la naturaleza de los datos requieren un proceso natural e irrepetible, debido a que se apoyan en situaciones cuyo control de variables resulta difícil.

"En los estudios de tipo cualitativo no puede existir una fiabilidad que sea perfecta debido a la complejidad de los fenómenos investigados, así como a la peculiar idiosincrasia de los mismos".
(Pérez Serrano; 1990:169)

Podemos diferenciar dos tipos de fiabilidad:

FIABILIDAD EXTERNA O CONFIRMACIÓN DE LOS RESULTADOS.

Se relaciona con la cuestión de si un investigador independiente descubriría los mismos fenómenos o elaboraría idénticos constructos en el mismo escenario u otro similar.

Goetz y Le-Compte (1988), afirman que se aumenta la fiabilidad externa de los datos si se da solución a los problemas siguientes:

- Con relación al estatus del investigador: Los roles que se establecen entre el/la investigador/a y los/las participantes puede facilitar o impedir el acceso a distintos tipos de información. La observación y recogida de datos pueden variar al actuar o no como investigador participante, ya que los datos etnográficos dependen de las relaciones entre investigador y participante, por lo que es necesario definir su papel con relación a los grupos de estudio dejando constancia de ello en los informes.
- La selección del grupo: Describir la forma en que se ha constituido el grupo de trabajo, las decisiones que condujeron a su selección, la descripción de cada uno de ellos, las relaciones interpersonales que se han establecido, así como cualquier otro dato que influya en el desarrollo de la investigación.
- Las situaciones y condiciones sociales: En los informes de un estudio cualitativo han de especificarse los escenarios en que se mueven como observadores participantes (el contexto social en el que se produce la recogida de datos).
- Las premisas y los constructos analíticos: Han de explicarse los supuestos y metateorías que subyacen a la elección de la terminología y los métodos

de análisis. Por ello, las definiciones de los conceptos deben ser claras y lo suficientemente intersubjetivas para que sirvan para otros investigadores y para los propios participantes. Los comentarios y correcciones de los profesores o alumnos intervinientes en el estudio deben estar incluidos en los informes finales con objeto de crear un documento válido.

- Los métodos de recogida y análisis de datos: Además de elegir adecuadamente los métodos de recogida y análisis de datos, se deben especificar detenidamente y con claridad los procesos de análisis utilizados, así como facilitar información retrospectiva del examen y síntesis de los datos.

Debemos señalar que para facilitar la reconstrucción de los datos y con ello mejorar las posibilidades de fiabilidad externa, los informes de investigación deben ser densos, precisos y claros.

FIABILIDAD INTERNA O DEPENDENCIA DE LOS RESULTADOS.

Se refiere al grado en que un segundo investigador, a partir de un conjunto de constructos elaborados previamente, ajustará sus datos como se hizo en la investigación original. Para ello la fiabilidad inter-observadores determina en qué medida éstos coinciden en la descripción de los acontecimientos. En la investigación cualitativa se refiere fundamentalmente a la coincidencia entre investigadores del mismo estudio.

Para asegurar una mayor fiabilidad interna se pueden emplear las siguientes estrategias:

- Utilizar descriptores de bajo nivel inferencial: Los informes de estos estudios deben recoger las conversaciones entre participantes, las descripciones tomadas de notas de campo, las observaciones..., para estimar la validez de dichos informes etnográficos.

- Valerse de varios investigadores: Es necesaria la presencia de más de un investigador en el campo de estudio: los propios profesores deben aportar sus datos, contrastándolos con los de los observadores. Esta acción colaborativa favorece la descripción de acontecimientos e interacciones, la interpretación de los significados de los participantes y las explicaciones de estructuras y procesos generales.
- La revisión por otros investigadores: Además de los profesores participantes en el estudio, otros agentes externos deben revisar los datos obtenidos, ayudando a incluir descripciones y conclusiones de sus propias observaciones y a analizar e integrar los hallazgos de estudios realizados en otros centros.

Se puede definir la **validez** como el grado en que la investigación ha medido lo que se propuso medir con "*exactitud*", siendo preciso demostrar que las observaciones que hemos registrado y analizado realmente encajan con las declaraciones que se registran y analizan. Es la que nos avala la calidad de la investigación, dándole consistencia y firmeza.

"Los investigadores deberán ser capaces de demostrar que han realizado tales comprobaciones, así como las formas en que la investigación se alteró como resultado de esta interrelación de los no participantes en el estudio" (Guba, 1983:159)

A partir de Hopkins (1987), podemos preservar a la investigación acción de los peligros que la señalan como acientífica y, para ello, nos apoyaremos en una serie de procedimientos:

VALIDEZ INTERNA O CREDIBILIDAD DE LOS RESULTADOS.

Comprueba que las observaciones y mediciones científicas son representaciones auténticas de la realidad. Es la principal característica de los

instrumentos empleados y del propio estudio, ya que reflejan la relación de los datos obtenidos con su finalidad. La validez interna debe partir de la utilización adecuada de las técnicas de recogida y análisis de datos, siendo necesario mantener constantemente un proceso de autovigilancia.

VALIDEZ EXTERNA O CONFIRMACIÓN DE LOS RESULTADOS.

Es la capacidad de generalización de los resultados. En los estudios cualitativos resulta complejo hacerlo, por lo que se emplea el término de transferencia a otras situaciones o también el término validez ecológica. El proceso es diferente del que siguen los estudios de carácter positivista en los que las posibilidades de generalización se basan en la selección de la muestra (es decir, si ésta es o no representativa). La investigación-acción trata de resolver problemas prácticos, por lo que la responsabilidad de la validación externa del estudio le corresponde al usuario y no al investigador.

Por este motivo es importante que en los informes finales demos la mayor cantidad de datos, para que se pueda trasladar la experiencia a otro entorno similar.

- Describir con el mayor detalle posible las peculiaridades de los escenarios en que se ha desarrollado la experiencia: características espaciales del centro, del aula, del gimnasio, módulos horarios, materiales con los que se cuenta...
- Describir los rasgos distintivos de las personas implicadas en el proceso: nivel socio-cultural de los grupos-clase, rasgos personales del alumnado y del profesorado, peculiaridades históricas, etc.
- Describir de forma completa y exacta el modo en que se ha actuado, las variables que han ido apareciendo, etc.

Coincidimos con Pérez Serrano (1990) en que el problema de la generalización es uno de los más graves que afrontan las metodologías cualitativas. Pero se puede afirmar que un estudio de un caso particular puede ser generalizable en la medida en que el lector puede aplicarlo a su caso concreto.

Este tipo de generalización denominado “*naturalista*” tiende a ser un proceso de carácter intuitivo.

“Los lectores de un estudio de casos en investigación-acción pueden identificarse con el problema del profesor y de este modo conseguir nuevas comprensiones sobre sus propios problemas en la clase.”

(Ebbut y Elliot, 1985:14)

Sin embargo, quisiéramos añadir la reserva de que una validación intuitiva de este tipo necesita ser comprobada a través de la acción. En otras palabras, sólo se puede demostrar la validez externa y, por lo tanto, la generalización de un estudio de casos, cuando las ideas de él obtenidas son trasladadas a la mejora de la calidad de la acción.

Sin duda, la búsqueda de la fiabilidad y validez constituye hoy uno de los objetivos más perseguidos por los investigadores en la acción, y aunque se han alcanzado algunas cimas todavía queda un largo camino por recorrer. Esto genera, por un lado, una cierta limitación en este tipo de estudios, pero, por el otro, nos ofrece múltiples posibilidades en el camino abierto, difícil y apasionante de la configuración y arraigo de la investigación cualitativa.

Siguiendo las aportaciones de Goetz y Le Compte (1988), que pretenden legitimar el paradigma “*emergente*” como una aproximación “*naturalista*” al concepto de Ciencia y con la propuesta de Pérez Serrano (1990) respecto a la terminología y las estrategias alternativas para buscar el rigor científico en las investigaciones de tipo cualitativo, defendemos que la consecución del

reconocimiento científico de nuestras investigaciones no pasa por readaptar la terminología y las concepciones más cuantitativas, sino que una opción más productiva es la de utilizar nuevos términos y mantener un continuo rigor profesional, basado en la reflexión y en la triangulación.

En el apartado siguiente se explica más en profundidad la triangulación por su relevancia a la hora de dotar de rigor científico a la investigación-acción.

3.1.8. TRIANGULACIÓN.

Cuando hablamos de triangulación no hay total acuerdo respecto a su significado e incluso su utilidad. El uso más extendido se refiere a una estrategia de control para favorecer el rigor científico de una investigación cualitativa, pero otros la identifican como una técnica de recogida de datos y, finalmente, hoy también se utiliza para llevar a cabo el análisis y presentación de resultados.

En las últimas décadas distintos autores han definido la triangulación para toda la investigación cualitativa. A continuación nos acercaremos al concepto mediante la definición que proporcionan diversos autores.

DEFINICIONES DE TRIANGULACIÓN	
DENZIN (1979)	<i>"Se puede definir como la combinación de técnicas, metodologías o resultados en el estudio del mismo fenómeno."</i> (Denzin, 1979: 281)
KEMMIS (1981)	Consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de éstos.
ELLIOT (1993)	No es tanto una técnica de supervisión como un método más general cuyo principio básico subyacente es el de recoger observaciones / apreciaciones de una situación o algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos o perspectivas, utilizando distintos tipos de pruebas, de manera que después se puedan comparar y contrastar.
BLANDEZ (1996)	<i>"Sirve para comprobar su autenticidad y observar las diferencias"</i>

	<i>o semejanzas." (Blandez, 1996:74)</i>
GARCÍA RUSO (1997)	<i>"Entendemos por triangulación, al igual que Cohen y Maniön (1990) y Goetz y Le-Compte (1988), el uso de dos o más métodos de recogida de información en el estudio de algún aspecto de comportamiento humano." (García Ruso, 1997:36)</i>

Cuadro 3.8. Definiciones de triangulación.

Afirma Serrano (1990, 1994) que los datos cualitativos están condenados, por su misma esencia, a problemas de consistencia. Por este motivo debemos compensar tal debilidad con una convergencia y/o complementariedad de diferentes procedimientos, lo cual permite conocer distintos aspectos de la realidad empírica.

Las técnicas triangulares de investigación en las ciencias humanas y sociales intentan explicar más completamente la riqueza y complejidad del comportamiento humano, pues unos datos pueden aportar la información que otros no son capaces de detectar.

Se pueden llevar a cabo distintos "*tipos de triangulación*" Denzin (1979) o "*niveles de triangulación*" McKernan (1999). Cuatro son los más utilizados y los explicamos a continuación:

- **Triangulación de tiempos:** Se persigue recoger información en distintos tiempos para poder reconocer los cambios, sus posibles causas y sobre todo respetar la naturaleza dinámica de la realidad.

"La triangulación temporal, recoge información contrastada de los diferentes tiempos, utilizando los tres momentos: el antes, en el que se sitúa la iniciativa y el diseño del mismo; el durante, en el que se escalonan temporalmente diferentes fases de la acción; y el después, en el que se producen algunos efectos y las repercusiones producidas en los sujetos y en los ambientes." (Santos Guerra, 1988: 32)

- Triangulación de espacios: hace referencia a estudios de carácter transcultural con el fin de intentar superar las limitaciones de un estudio llevado a cabo dentro de una determinada cultura o subcultura.
- Triangulación de métodos: junto con la de sujetos es la que se utiliza con más frecuencia.
- Triangulación de sujetos/personas: a este tipo también se le ha denominado como verificación intersubjetiva. Esta verificación se lleva a cabo por medio del contraste de la información, pues en la investigación cualitativa un grupo o equipo suele participar en todo el proceso de investigación. Por lo tanto, a través del debate, el análisis de los datos y el contraste y discusión sobre los mismos, se logra un cierto grado de credibilidad de la información obtenida y, a su vez, se genera un proceso formativo.

“No nos podemos olvidar de otra función importante de la triangulación: la formativa. La colaboración entre profesor y alumnos, nos ayuda a mejorar nuestra actuación docente, cuestionando: los objetivos, los contenidos, la utilización de estrategias de enseñanza, los criterios de valoración. Asimismo, debe favorecer cambios profesionales a la hora de: estar más abiertos para comunicar nuestros problemas al resto de compañeros y más capaces de analizar nuestros propios errores con un juicio más crítico y reflexivo. Finalmente, considera que la triangulación debe favorecer una dinámica e trabajo más colaborativa entre profesores, así como entre profesor y alumnos en la clase de Educación Física.”
(Fraile, 1995: 75)

Elliot (1980) considera que es deseable entablar discusiones sobre los puntos en desacuerdo entre varias partes implicadas, preferiblemente bajo mediación de una parte neutral.

Las triangulaciones de métodos y sujetos son las más utilizadas en la investigación-acción, siendo de gran utilidad combinarlas. Por lo tanto, el investigador combinará aquellas fuentes o métodos que al complementarse entre sí ofrecen un cuadro más amplio de la temática que está investigando según se lo permitan las circunstancias.

3.1.9. TRATAMIENTO DE DATOS.

Según Latorre y González (1992) el **análisis de datos** es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos. Constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación e implica trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades o modelos entre ellos, descubrir qué es importante y qué van a aportar a la investigación.

El tratamiento de los datos se realiza en mayor o menor medida a lo largo de toda la investigación-acción. Exige una gran capacidad de creatividad y de síntesis al investigador para estar abierto a nuevas perspectivas cuando el curso de la investigación lo demanda.

Los modelos de análisis en la investigación cualitativa difieren de la cuantitativa. En la investigación cualitativa existen diversas estrategias de tratamiento y análisis de datos tomadas de la Antropología, Sociología y Etnología, así como de las nuevas corrientes de la evaluación educativa.

En la investigación-acción el modelo de análisis de datos puede ser el cualitativo-naturalista. Este modelo busca la objetividad en el significado intersubjetivo. Contempla la realidad de modo holístico, total, divergente, global. Frente a metodologías de carácter experimental no busca la homogeneidad, sino las diferencias. No pretende la generalización, sino comprender la realidad como un todo.

A partir de Guba (1983), tal y como recoge Fraile (1995), la investigación naturalista se puede definir como: inductiva, generativa, constructiva y subjetiva. Por este motivo el análisis de los datos ha significado un proceso en continuo cambio y mejora; es decir, que a medida que se efectúa la recogida de los datos, debemos focalizar y limitar los intereses de la investigación, orientándola hacia una comprensión en profundidad de los lugares y personas objeto de estudio.

El proceso a emplear en el análisis de los datos se desarrolla en varias fases:

DESCUBRIMIENTO.

En esta primera fase se deben buscar el mayor número posible de datos, con intención de reconocer las pautas que de ellos emergen. Podemos utilizar las siguientes estrategias:

- Reunir y revisar los datos obtenidos a través de diarios de campo, observaciones, entrevistas, cuestionarios.
- Seleccionar las primeras intuiciones, interpretaciones e ideas base de los documentos con objeto de facilitar su posterior estudio.
- Buscar los temas emergentes, elaborando un primer listado de los temas que tenían que ver con el objeto de estudio.
- Construir las primeras tipologías o esquemas clasificadores.
- Desarrollar los primeros conceptos que nos permitan interpretar y esbozar teorías.
- Elaborar una guía de la historia sobre el proceso seguido en la recogida de los datos, que nos sirva para orientar el análisis.

CODIFICACIÓN.

Su finalidad es sistematizar las interpretaciones de los datos. Se trata de ir agrupando todos los datos que tenemos en diferentes temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones, según el contenido de los mismos.

“El proceso por el cual los datos brutos son sistemáticamente transformados y clasificados en categorías que permiten la descripción precisa de las características importantes del contenido”. (López Aranguren, 1992:396)

Para la realización de la codificación utilizamos *la categorización*, que es un proceso que consiste en convertir las notas de campo y observaciones en categorías sistemáticas, siguiendo una vía subjetiva.

La categorización permite:

- Establecer categorías provisionales, contemplando aquellos datos que aparentemente se relacionan con el mismo contenido.
- Idear reglas que describan las propiedades de la categoría que pueden ser utilizadas para justificar la inclusión de cada dato.
- Establecer una base para posteriores pruebas de replicabilidad, permitiéndonos presentar un conjunto categórico internamente coherente.
- Organizar los ítems que tengan un cierto grado de homogeneidad interna y, por tanto, cierto interés para el estudio, siendo ampliados y mejorados posteriormente.

Respecto a la elaboración de las categorías debemos recordar lo siguiente:

- Se realizarán a partir de un criterio interno (identidad del propio contenido) y de un criterio externo (como explicador de su conjunto).

- Se tendrán en cuenta los objetivos de la investigación, valorando que en su conjunto, deben cubrir el problema objeto de estudio.
- Su número no deberá ser elevado, considerando aquellos aspectos más frecuentes y, a su vez, algunas categorías deben surgir desde la diferenciación con el resto, teniendo en cuenta que no todos los datos pueden formar parte de las categorías previstas.
- La validez y credibilidad de las categorías vendrá dada por los participantes, que han de juzgar si realmente éstas recogen adecuadamente los problemas de estudio.

Una vez realizado el análisis debemos iniciar **la interpretación de los datos**, para lo cual debemos recordar que en investigación educativa y en concreto en la investigación-acción, no es suficiente la mera descripción de los resultados. Pretendemos comprender la realidad, pero no quedarnos en la mera comprensión. Es necesario poder llegar a la transformación de la realidad y la descripción difícilmente nos llevará a una comprensión profunda de qué sucede y por qué sucede (ambos elementos están en la base de la hipótesis-acción).

Para superar la mera descripción Pérez Serrano (1990) propone:

- Integrar el trabajo que hemos efectuado en un marco más amplio que ilumine nuestra hipótesis-acción, sin prescindir de los logros que otros han alcanzado en la investigación. Esto nos ayudará a la creación de un marco referencial que dé significado a la investigación, es decir, que el investigador a partir de su propia teorización pueda, en palabras de Kemmis, elaborar una teoría práctica.
- Realizar dos niveles de análisis: uno a nivel de casos y el otro que permita la comparación de los mismos y los integre dentro de un marco teórico.

La interpretación implica una reflexión sistemática y crítica de toda la investigación, supone contrastar las hipótesis, darles o no credibilidad e incluirlas en un marco teórico que legitime la práctica. Significa asumir los resultados y ponerlos en relación con un esquema conceptual o con una práctica aceptada.

3.1.10. UTILIDADES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

Las utilidades de la investigación-acción, considerándolas como las finalidades y funciones a las que responde y siguiendo a Goyette y Lessard-Hébert (1988), se pueden agrupar en tres dimensiones:

- Finalidad y funciones de investigación.
- Finalidad y funciones de acción.
- Finalidad y funciones de formación/perfeccionamiento.

Diversos autores reconocen los tres tipos de objetivos: de investigación, de acción y de formación, pero no los consideran aisladamente. Más bien parece que la mayoría de autores persiguen objetivos que alcanzan simultáneamente a las tres dimensiones. Goyette y Lessard-Hébert (1988) respetan esta complejidad.

En el modelo de Lewin se defendía que la acción, la investigación y la formación eran tres ángulos de un triángulo que no debíamos disociar para no perjudicarlos.

A continuación exponemos esquemáticamente las diversas utilidades de la investigación-acción propuestas por Goyette y Lessard-Hébert (1988: 35-124). No todos los autores les otorgan las mismas finalidades y funciones pues existen diferentes formas de entender la investigación-acción.

1. FINALIDADES Y FUNCIONES DE INVESTIGACIÓN.

- Función de Investigación. (Descripción, explicación y control de lo real)
- Función de Bisagra. (Comunicación, negociación, formación)
- Función de Crítica. (El investigador como filósofo y no sólo como práctico)

2. FINALIDAD Y FUNCIONES DE ACCIÓN.

- Función Adaptadora.
- Función Transformadora.
- Función de Investigación para instrumentar y cambiar la acción .
- Función propia del campo de la Acción.

3. FINALIDAD Y FUNCIONES DE FORMACIÓN.

- Finalidad de Transformación de los individuos al servicio de un cambio social.
- La formación como Finalidad Propia. Se pone el acento en el aprendizaje de un proceso, se trata de Aprender por la investigación.

Pérez Serrano (1990) realiza un análisis de la funcionalidad de la investigación-acción destacando su estrecha vinculación con la educación permanente, ya que contribuye a la formación de las personas y grupos. A su vez, también puede ayudar a:

- Desarrollar estrategias y métodos para actuar de un modo más adecuado.
- Descubrir espacios donde se pueda fomentar el desarrollo social de la comunidad.

- Facilitar dinámicas de trabajo adecuadas para la constitución de grupos sociales.
- Propiciar técnicas e instrumentos de análisis de la realidad, así como procedimientos de recogida y de análisis de los datos.
- Iluminar todo el proceso de trabajo desde la óptica de la investigación cualitativa, vinculando en el proceso, a un mismo tiempo, la investigación y la acción, la teoría y la praxis.

Por último, hemos recogido brevemente el enfoque de las utilidades de la investigación-acción que presenta Blández (1996). Su análisis, más sencillo que el de Goyette y Lessard-Hébert (1988), se basa en destacar aquellas funciones que más atrajeron a los docentes a utilizar la investigación-acción como elemento de formación:

- Aumenta la autoestima profesional.
- Rompe con la soledad docente.
- Refuerza la motivación profesional.
- Permite que los docentes investiguen.
- Forma un profesorado reflexivo.

Podemos concluir que la investigación-acción es una nueva modalidad de investigación educativa, que puede constituir una fórmula privilegiada de renovación pedagógica, de perfeccionamiento del profesorado, de innovación educativa y, sobre todo, un instrumento clave para alcanzar cotas más altas en la calidad de la educación.

3.1.11. APLICACIONES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.

La mayoría de las investigaciones en Educación Física se relacionan más con el paradigma cuantitativo que con el cualitativo, aunque éste vaya avanzando poco a poco. La investigación-acción también va haciendo sus primeras apariciones en el campo de la Educación Física. Siguiendo a García Ruso (1997), los primeros trabajos de investigación colaborativa en este ámbito son los realizados por Thorpe, Bunker y Almond (1986) y Schwager (1986). Otros trabajos posteriores, en esta misma línea, fueron realizados por Almond y Thorpe (1988).

De igual forma, las investigaciones colaborativas en la formación del profesorado en Educación Física no son muy abundantes. No obstante, cabe señalar, siguiendo a Doolittle y Schwager (1989), que desde 1980 se viene realizando uno de los primeros programas colaborativos en Educación Física, dependiente del Centro de Desarrollo de la Educación Física, del Colegio de Profesores de la Universidad de Columbia y otros centros escolares de ese mismo distrito. Un año más tarde se inició en la Universidad de Deakin un programa de formación de profesores de Educación Física, adoptando una modalidad de investigación-acción práctica por parte de los profesores y alumnos. Dentro de esta misma línea investigadora, el Departamento de Preparación Profesional en la Educación Física de la Universidad de Massachussetts, en colaboración con escuelas de su distrito han desarrollado un programa denominado Second Wind, para profesores de Educación Física en servicio. Ya en la década de los 90 autores como Tinning (1992, 1994) contribuyen a aumentar las escasas experiencias documentadas que podemos encontrar sobre este tipo de *"investigación en el aula universitaria"* dentro del campo de la Educación Física.

Algo más tarde, en nuestro país, se empezaron a realizar las primeras investigaciones sobre investigación-acción colaborativa en Educación Física:

Blandez (1994, 1996), Fraile (1993a, 1993b, 1995), García Ruso (1992, 1994, 1996, 1997, 1998), Pascual (1993, 1994a, 1995) y Viciano (1996). Pero, según López Pastor (1995), parecen ser más bien experiencias individuales de algunos profesores universitarios, la mayoría de ellas como "*trabajo de campo*" para la realización de una tesis doctoral, y no un trabajo verdaderamente colaborativo y con ciertas perspectivas de continuidad y futuro.

Los grupos colaborativos entre formadores de formadores de Educación Física (profesores universitarios de Centros de Formación del Profesorado) parecen ser demasiado escasos; más aún si se organizan y llevan a cabo de una forma pura e institucionalizada (Pacheco, 1995).

Aunque existen Escuelas Universitarias de Magisterio en que sí funcionan este tipo de grupos de una manera menos institucionalizada (o más informal), o a través de grupos de trabajo interniveles con profesores de Educación Física de Primaria y Secundaria (como es el caso de las EU de Valladolid (Fraile, 1991, 1993a, 1993b, 1995) y Palencia (Bores y Vaca, 1995; a través de sus respectivos CEPs.); y aunque fuera de las instituciones universitarias sí se han constituido otros grupos de investigación colaborativa entre profesores de Educación Física de Primaria y/o Secundaria, casi siempre a partir de la iniciativa de uno o varios formadores de formadores (como los casos de Peiró y Devís, 1993; Devís, 1994a y Devís, 1994b), el funcionamiento de Grupos de investigación colaborativa entre formadores de formadores en Educación Física continúa siendo una actividad minoritaria.

De todas formas, cada vez somos más los que defendemos la investigación-acción como modelo de formación docente que responde a las necesidades de esta profesión. Se comienza a propugnar desde planteamientos técnicos la necesidad de reflexionar e investigar sobre la propia práctica como medio de mejora y perfeccionamiento (Tinning, 1993; Granda, 1995a; entre

otros), y también desde planteamientos éticos y críticos sobre la necesidad de llevar a la práctica los conceptos y métodos de que tanto se habla (desde una posición de *“expertos universitarios”*). En esta línea se manifiestan Gore (1991), López Pastor (1995), Escudero Escorza (1995), Martínez Álvarez (1995) y sobre todo Pascual Baños (1993, 1994 a, 1994b, 1995) que a través de su Tesis Doctoral, desde la que entra de lleno en este modelo, trata en profundidad sus ventajas, su problemática y el compromiso ético que encierra.

La necesidad de la investigación-acción en Educación Física se justifica, siguiendo a Granda (1995a,b,c), como respuesta al perfil profesional que se reclama desde el MEC (1989). Desde esta perspectiva el profesor es considerado un profesional racional, que elabora juicios y toma decisiones en su contexto complejo e incierto. Su conducta va a estar guiada por sus pensamientos, juicios y decisiones. Su actuación se apoyará en su capacidad de investigación diagnóstica, diseño flexible, experimentación creadora y evaluación reflexiva del propio profesor.

Este modelo difiere bastante de la visión tradicional que se tiene del profesor de Educación Física como técnico. Parte de un principio de racionalidad que considera su tarea profesional como una actividad instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas.

Diversos autores coinciden en esta nueva visión de la profesión docente que incluye, por supuesto, al profesor de Educación Física. Así lo señala Fraile (1995) al exponer las funciones que debe desempeñar el profesor de Educación Física:

“Potenciar su pensamiento práctico, desarrollar un conocimiento profesional autónomo, formarse como investigadores en el aula, desarrollar una actitud reflexiva, adquirir un sentido crítico desde la propia práctica, participar en un trabajo colaborativo entre

profesores, desarrollarse profesionalmente conectados al desarrollo curricular, emitir juicios profesionales sobre la práctica de la enseñanza-aprendizaje y elaborar teorías propias." (Fraile, 1995:43)

Existen más experiencias de investigación-acción en la Educación Física que van confirmando su aportación en este ámbito. Exponemos algunas:

López Pastor (1996) y otros, llevaron adelante un grupo de investigación-acción en Educación Física a través del CEP de Segovia que empezó a funcionar en 1995. Es un grupo de trabajo de 2º grado (investigación sobre las prácticas profesionales en la formación del profesorado) formado por profesorado de Primaria y Secundaria. Se centró en la investigación de las propias prácticas como formadores de profesores y en la búsqueda de una interrelación entre la Educación Física de los tres niveles del sistema educativo: Primaria, Secundaria y Universidad.

Otra experiencia similar es la que Abardía, Medina y Martínez Vega presentan desde la E.U. de Palencia (1996). Su propuesta intenta aumentar la formación inicial del profesorado llevando a cabo una reflexión de su práctica en grupo. La finalidad de este trabajo grupal es elaborar recursos didácticos en Educación Física desde un planteamiento global y bajo dos perspectivas fundamentales: respetar los diferentes niveles de dificultad de las tareas motrices y dar coherencia a las intenciones motrices que encierra cada una de las propuestas elaboradas. Fueron cobrando importancia temas como: el conocimiento de los materiales con los que se va a trabajar, la adaptación al medio mediante las clases prácticas, la observación y análisis de los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la detección de los factores que influyen en la aparición de los problemas motrices en determinadas propuestas y el conocimiento de las posibilidades individuales en el dominio de habilidades motrices.

Otro contexto donde se están realizando experiencias de investigación-acción es en las prácticas de enseñanza, pues permiten contrastar los conocimientos teóricos con la realidad educativa, integrar teoría y práctica y unir el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico y el conocimiento psicológico con el pensamiento práctico que cada profesor desarrolla en su contacto con las aulas.

"Durante las prácticas de enseñanza, los alumnos deberían implicarse en procesos de investigación-acción porque de esta manera las aulas se convertirían en laboratorios de estudio y reflexión de construcción del conocimiento, en lugar de contextos reproductivos y acríticos, posibilitando su desarrollo profesional en cuatro dimensiones: Desarrollo pedagógico, desarrollo cognitivo, desarrollo teórico y conocimientos y comprensión de sí mismo".

(Marcelo 1989: 36)

Como ejemplo, Romero, de la Torre y Linares (1995), llevaron a cabo una experiencia sobre el estudio de casos en el marco de un Plan de Prácticas de Enseñanza para maestros especialistas en Educación Física. Se efectuó el estudio de 5 casos de formación inicial durante el Practicum en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y en 3 centros escolares de Granada y provincia. El objetivo de la investigación se centró en comprobar la valoración que realizan los sujetos participantes en el proceso de formación docente de las estrategias adoptadas en las distintas fases del plan de prácticas.

En la línea de utilización de esta metodología como herramienta para la formación permanente e inicial, sin duda debemos destacar los trabajos de García Ruso (1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 2000), desde sus primeras experiencias con grupos de investigación acción para la formación de alumnos en preservicio hasta la actualidad, con un proyecto en el que ha intentado unir

la formación permanente e inicial. La autora ha venido defendiendo la utilidad del seminario de investigación-acción como instrumento para analizar y reflexionar sobre sus actuaciones y la de los demás.

"A través de la investigación-acción los profesores comienzan a valorar la investigación, a investigar, resolver problemas de la propia práctica, así como, para analizar el significado social y político que subyace a la misma." (García Ruso, 2000:146)

Sin embargo, aunque las expectativas son positivas respecto a su utilización en el campo de la Educación Física y, en concreto, en su utilización como estrategia de formación, no debemos obviar que se trata de una complicada tarea y, aunque conocedores de sus posibilidades, continúa resultando difícil conseguir profesionales para participar en grupos de investigación-acción tanto en formación inicial como permanente. Por otra parte, las experiencias siguen siendo demasiado aisladas y con poca continuidad en el tiempo.

"La investigación-acción colaborativa juega un papel muy importante, sin embargo, hemos podido comprobar que en el contexto universitario y en otros niveles educativos, no es fácil su implantación." (García Ruso, 2000: 146)

3.2. METODOLOGÍA DESCRIPTIVA.

Una de las metodologías utilizadas para cubrir los objetivos de esta investigación ha sido la metodología descriptiva. Dentro de las diferentes perspectivas que los autores dan a esta metodología hemos optado por la empírico analítica, que se caracteriza por cuantificar aspectos de los fenómenos con el fin de explicar y contrastar relaciones entre ellos.

Nuestros intereses tenían que ver con un contexto real, buscábamos detectar los componentes de un fenómeno educativo, el Practicum, desde el punto de vista de las expectativas de los alumnos y la metodología que mejor respondía a estos intereses y a nuestras posibilidades era la metodología descriptiva.

“La opción metodológica deberá conjugar de manera óptima los intereses y posibilidades del investigador con las exigencias del problema planteado y la naturaleza de la situación de la investigación.” (Arnal, Del Rincón y Latorre ,1994: 100)

3.2.1. DEFINICIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA DESCRIPTIVA.

No existe apenas desacuerdo a la hora de definir esta metodología. Simplemente, algunos autores se centran más en una función o característica a la hora de explicarla. Bisquerra (1998), con quien coincidimos, sitúa esta metodología dentro de los principales métodos de investigación en educación y señala que es un estudio propio de las primeras etapas en el desarrollo de una investigación.

Es frecuente definirla en contraposición a la metodología experimental. Por ejemplo, Best (1970) dice que en la descriptiva el investigador cuenta lo que ha ocurrido, mientras que en la experimental organiza lo que ocurrirá. Del mismo modo, Arnal, Del Rincón y Latorre (1994) manifiestan que la metodología descriptiva supone buscar un contexto o una situación de la que se recogerán datos y se analizarán, pero no se modificará ni se provocará la situación, tal y como es el caso de la metodología experimental; es decir, en la metodología descriptiva el investigador describe una situación que le viene dada, mientras que en la experimental el investigador busca la situación.

Estos últimos autores, desde un punto de vista más genérico, consideran los estudios descriptivos como:

“Estudios en los que se exploran relaciones, para lo que se establecen asociaciones y comparaciones entre grupo de datos.”

(Arnal, Del Rincón, Latorre, 1994:170)

Echeverría (1983) define la metodología descriptiva como un método que persigue describir un fenómeno dado, para lo que analiza su estructura y explora las asociaciones entre las características que lo definen.

Colás (1992) señala que los métodos descriptivos están siendo utilizados, y de un modo apropiado, en determinados campos educativos tales como la evaluación, el diagnóstico, la organización, la planificación, la formación del profesorado, etc. Creemos que esta explicación justifica su utilización en nuestra investigación.

Se observa bastante coincidencia a la hora de señalar las características que tienen las metodologías descriptivas. Desde el punto de vista metodológico destacamos tres características (Colás y Buendía, 1992):

- Los métodos descriptivos utilizan el método inductivo.
- Hacen uso de la observación como técnica.
- Tienen como objetivo generar hipótesis.

3.2.2. OBJETIVOS DE LA METODOLOGÍA DESCRIPTIVA.

Desde un punto de vista global, como se comprueba en las definiciones, la mayoría de los autores coinciden en señalar la descripción de un fenómeno como el objetivo fundamental de los métodos descriptivos. Así y todo, cada autor realiza las matizaciones oportunas acerca de estos métodos de investigación.

“Los métodos descriptivos tienen como principal objetivo describir sistemáticamente los hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable.” (Colás y Buendía, 1992: 177)

Colás (1992) considera que este objetivo puede sintetizarse en otros más operativos:

- Identificación de fenómenos relevantes.
- Sugerencia de variables que causen la acción.
- Registro de conductas.
- Estudio de áreas que no pueden ser abordadas mediante la metodología experimental.
- Sugerencias de hipótesis y asociaciones entre variables.

Estos objetivos son señalados por esta autora desde un punto de vista global, es decir, considera que son objetivos de los métodos descriptivos en general, pero al hablar de determinados campos educativos como evaluación, planificación, orientación, formación del profesorado, etc.; recoge los objetivos señalados por Van Dalen y Meyer (1981):

- Recogida de información detallada que describa una determinada situación.
- Identificación de problemas.
- Realización de comparaciones y evaluaciones.
- Planificación de futuros cambios y toma de decisiones.

Arnal, Del Rincón y Latorre (1994) destacan como finalidades y objetivos de los métodos descriptivos, los siguientes:

- Recoger y analizar información con fines exploratorios.
- Constituir aportaciones previas para orientar futuros estudios, bien de carácter experimental, correlacionales o predictivos.
- Contrastar hipótesis generadas por otros estudios.
- Descubrir hipótesis.

Cohen y Manion (1990) citan como objetivos describir, comparar, clasificar, analizar e interpretar entidades y acontecimientos que constituyen el campo de investigación.

Best (1970) nos ofrece una matización acerca de los objetivos de la metodología descriptiva, que está muy en relación con los que nosotros perseguimos en nuestra investigación al utilizar la metodología descriptiva: considerar que la preocupación de la metodología descriptiva son las relaciones o condiciones que existen, las creencias, los puntos de vista o actitudes que se mantienen de los procesos en marcha, de los efectos que se sienten o de las tendencias que se desarrollan. Señala además que la investigación descriptiva se ocupa de cómo las cosas o las situaciones tienen relación con algún hecho o suceso anterior que ha influido en la situación actual.

Selltiz, Wrightsman y Cook (1980) afirman que los objetivos que los investigadores se pueden plantear mediante el uso de la metodología descriptiva son los siguientes:

- Estudiar frecuencias.
- Estimar proporciones.
- Definir estructuras de organización.
- Describir formas de conductas.

- Descubrir o comprobar la probable asociación de variables.

3.2.3. TIPOS DE ESTUDIOS DESCRIPTIVOS.

Vamos a diferenciar cuatro tipos de estudios descriptivos: analíticos, observacionales, de desarrollo y de encuesta.

- **ANALÍTICOS:** Se utiliza este tipo de estudios para conocer las relaciones existentes entre las variables del estudio. Tratan de obtener información a través del análisis de datos pudiendo utilizar tres procedimientos metodológicos o técnicas diferentes: el análisis factorial, el análisis de contenido y las correlaciones.

En el análisis factorial seleccionaremos una muestra de variables en las que trataremos de descubrir los componentes o los factores necesarios para explicar sus relaciones.

En el análisis de contenido existen diferencias entre autores puesto que algunos lo consideran una técnica y otros lo entienden como uno de los métodos de investigación descriptiva; independientemente del uso que le demos, el análisis de contenido tiene que ver con un proceso sistemático y objetivo de descripción de los fenómenos. Colás y Buendía (1992) señalan dos finalidades de este tipo de estudios: descubrir aspectos del discurso de forma sistemática y comprobar determinadas hipótesis.

Un estudio correlacional utiliza la correlación como técnica básica para el estudio de datos; con ellos trataremos de determinar el grado de correlación existente entre las variables, mediante lo que se conoce como coeficiente de correlación.

- **OBSERVACIONALES:** Utilizando este diseño, los datos son registrados durante el proceso real, lo que hace que la información registrada sea más

válida. Le proporciona al investigador la capacidad para operar en situaciones naturales. Es un método básico para el descubrimiento de hipótesis y de fenómenos relevantes, para sugerir variables causantes de la acción, para registrar conductas y para abordar áreas de estudio que no pueden ser tratadas con otras metodologías; etc.

- **TIPO DESARROLLO:** Este tipo de estudios tienen como objetivo principal la descripción de la evolución de una serie de variables durante un período de tiempo determinado.

La mayoría de los autores (Cohen y Manion, 1990; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994; Colás y Buendía, 1992; Bisquerra, 1998) distinguen entre estudios tipo desarrollo longitudinales y estudios tipo desarrollo transversales. Los primeros analizan las características de un grupo de individuos en diferentes momentos o niveles de edad mediante observaciones repetidas. Los estudios transversales analizan en un mismo momento distintos períodos evolutivos, es decir, se comparan diferentes grupos de edad, observados en un solo momento.

En nuestro trabajo hemos utilizado el estudio tipo desarrollo porque realizamos un seguimiento del mismo grupo de alumnos a lo largo de un proceso formativo de dos años de duración que es el Practicum, período en el que buscamos identificar cambios en los componentes del grupo provocados por ese proceso formativo y describir y explicar dichos cambios.

- **TIPO ENCUESTA:** Este tipo de estudio se basa en un conjunto de preguntas dirigidas a sujetos con la intención de describir y/o relacionar características personales con cierta información necesaria para responder al problema de investigación: intereses, expectativas, motivaciones,

actitudes, percepciones, vivencias, etc. Tal era nuestro caso al preguntarles a los alumnos por sus intereses, expectativas, vivencias, etc.

Este tipo de metodología es de carácter fácil y directo, lo que la hace que sea muy utilizada en el ámbito educativo.

Cohen y Manion (1990) señalan que sus principales objetivos son: describir la naturaleza de las condiciones existentes, identificar los valores estándar con los que poder comparar las condiciones existentes y determinar las relaciones existentes entre eventos específicos. Estos objetivos responden de modo exacto a nuestros intereses por esta metodología, ya que hemos descrito el pensamiento de los alumnos ante el Practicum I.

A su vez, teniendo en cuenta el tipo de análisis de datos realizado en nuestra investigación, consideramos importante incluir un objetivo que proponen Arnal, del Rincón y Latorre (1994): descubrir frecuencias y distribuciones estadísticas.

Las principales técnicas de recogida de datos utilizados en la metodología descriptiva de encuesta son los cuestionarios, las entrevistas, los test estandarizados y las escalas de actitud.

4. MARCO CONTEXTUAL.

**4.1. EL INEF DE GALICIA COMO MARCO CONTEXTUAL DE
NUESTRA INVESTIGACIÓN.**

4.2. EL PRACTICUM EN EL INEF DE GALICIA.

4.1. EL INEF DE GALICIA COMO MARCO CONTEXTUAL DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.

En 1986 se crea, por el Decreto 323/1986 de 30 de Octubre, el INEF de Galicia en Bastiagueiro, término municipal de Oleiros, A Coruña. Se adscribe a la Consellería de Cultura e Benestar Social y a efectos académicos se vincula a la Universidad de Santiago de Compostela.

Hasta la fecha, distintos cambios legislativos, académicos y administrativos han sido origen de importantes reestructuraciones en su nivel de dependencia, responsabilidades académicas, titulación, etc.

En 1990 surgen en Galicia dos universidades más en A Coruña y en Vigo, con lo cual a partir del Decreto 3/1990 de 11 de Enero se segregan esas universidades, pasando el INEF de Galicia a convertirse en centro adscrito de la Universidad de A Coruña.

Por el Real Decreto 1423/1992 de 27 de Noviembre, los estudios de Educación Física se incorporan definitivamente a la universidad y los alumnos que superan los estudios impartidos en los INEFs obtienen el título de Licenciado en Educación Física. Este Real Decreto sentó las bases para acabar con la ambigua situación en la que se encontraba el centro y poder adaptarlo a la normativa de la LRU.

El Real Decreto 1670/1993 de 24 de Septiembre, establece el título universitario oficial de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, así como las Directrices Generales Propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del mismo. De él extraemos algunos párrafos que han marcado nuestro actual plan de estudios y, por tanto, nuestro contexto de investigación:

“Las enseñanzas conducentes a la obtención del título deberán proporcionar una formación adecuada en los aspectos básicos y aplicados de la actividad física y el deporte en todas sus manifestaciones.”

“Los planes de estudios que aprueben las universidades deberán articularse como enseñanzas de primero y segundo ciclos, con una duración total entre cuatro y cinco años y una duración de, al menos, dos años en el primer ciclo y de dos años en el segundo..., la carga lectiva global en ningún caso será inferior a 300 créditos ni superior al máximo de créditos que para los estudios de primero y segundo ciclos que permite el Real Decreto 1497/1987. En ningún caso el número de créditos será inferior a 120 créditos por ciclo.”

Después de un intenso año de análisis, reflexión y negociaciones, la Universidad de A Coruña aprobó en 1994 el Plan de Estudios y el Consejo de Universidades lo homologó en el Real Decreto 407/1995 de 17 de Marzo, publicado en el BOE nº100 del 27 de Abril.

Para alcanzar la titulación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte los alumnos han de superar una carga lectiva de 310 créditos repartidos en dos ciclos, constando el primero de 151,5 créditos y el segundo de 158,5. El plan se estructura en dos años académicos por cada uno de los ciclos: el primer curso tiene un total de 73 créditos, el segundo 74, el tercero 42 y el cuarto 42. Las asignaturas son de diferentes tipos: troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración. En el primer ciclo es obligatorio realizar 6 créditos de materias optativas y 42 créditos en el segundo. En este último se cursan 33 créditos de libre configuración.

4.2. EL PRACTICUM EN EL INEF DE GALICIA.

Presentamos a continuación la estructura del Practicum en el INEF de Galicia. Para la elaboración de este capítulo hemos acudido a los programas académicos de las asignaturas de Practicum I y II de los años 96/97 y 97/98, así como a un cuaderno técnico pedagógico de carácter informativo publicado en 1997 y titulado "Practicum I y II en la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte".

En nuestro centro, al igual que en otros INEFS, se impartió desde el curso 94/95 un nuevo plan de estudios que ha supuesto la aparición de nuevas asignaturas (en concreto las del Practicum), diferente estructura, distintas exigencias para los alumnos, etc.

Este Practicum tiene la peculiaridad, frente a otros centros, de presentarse como una materia troncal de segundo ciclo dividida en dos asignaturas: una en 3º con 3 créditos, impartida en el 2º cuatrimestre, y otra en 4º con 9 créditos y de carácter anual.

Son asignaturas troncales de segundo ciclo que comparten los objetivos de las mismas, en su faceta de profundización (como asignatura troncal) y de especialización deportiva (como parte integrante de un Itinerario Específico Curricular).

Ambas están compuestas de tres fases (preparación, desarrollo y reflexión).

Pretenden la aproximación del alumno a una realidad laboral en la que tendrá que aplicar y, como consecuencia, organizar e integrar lo aprendido, dándose cuenta así de sus puntos débiles o fuertes, valorando sus aptitudes naturales y finalizando con una reflexión sobre lo ocurrido durante las prácticas.

De las diversas perspectivas que se encuentran en la literatura al respecto, este Centro se declara partícipe y defensor de una visión que reconoce en el PRACTICUM su potencialidad formativa, encaminada a generar en los alumnos, en base a la experiencia práctica, la adquisición de una serie de conocimientos, competencias y actitudes de tipo profesional que difícilmente se pueden adquirir desde una formación de tipo teórico. (Zabalza, 1989).

Siguiendo las directrices de Zabalza (1989), nuestro centro definió la utilidad del Practicum en las siguientes funciones formativas:

- Aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales.
- Organizar y reorganizar marcos de referencia que les sirvan para entender mejor los conceptos y contenidos explicados y estudiados durante la licenciatura.
- Evidenciar tanto los puntos fuertes como débiles del alumno, para reconocer y mejorar sus actitudes, aptitudes y competencias (trabajar con profesionales, con niños, con adultos, saber mantener la atención, el interés, etc.); lo cual significa llegar a ser conscientes de las limitaciones de preparación y de las posibles necesidades de formación.
- Reflexionar sobre lo realizado y aprendido durante el período de prácticas.

El PRACTICUM se proyecta sobre tres ámbitos o campos de desarrollo profesional:

1. *Conocimientos* en cuanto a posibilidad de contrastar aprendizajes académicos y reales e incorporar nuevas estructuras cognitivas y experienciales que sirvan de base para informaciones posteriores.

2. *Competencias transversales* (elaboración de proyectos, de materiales, utilización de instrumentos y recursos, etc.) propias de las prácticas (de tipo social-relacional y técnico-profesional) o no propias, pero sí vinculadas al período de prácticas (aprendizajes no específicos pero que se encuentran con una posibilidad de ser asimilados) y, por último, relacionadas con la capacidad reflexiva y crítica del alumno en prácticas.

3. *Actitudes*, ya que en el período de prácticas, el alumno se encontrará con situaciones donde su forma de ser, de ver las cosas y de afrontar las demandas se van a ver muy comprometidas.

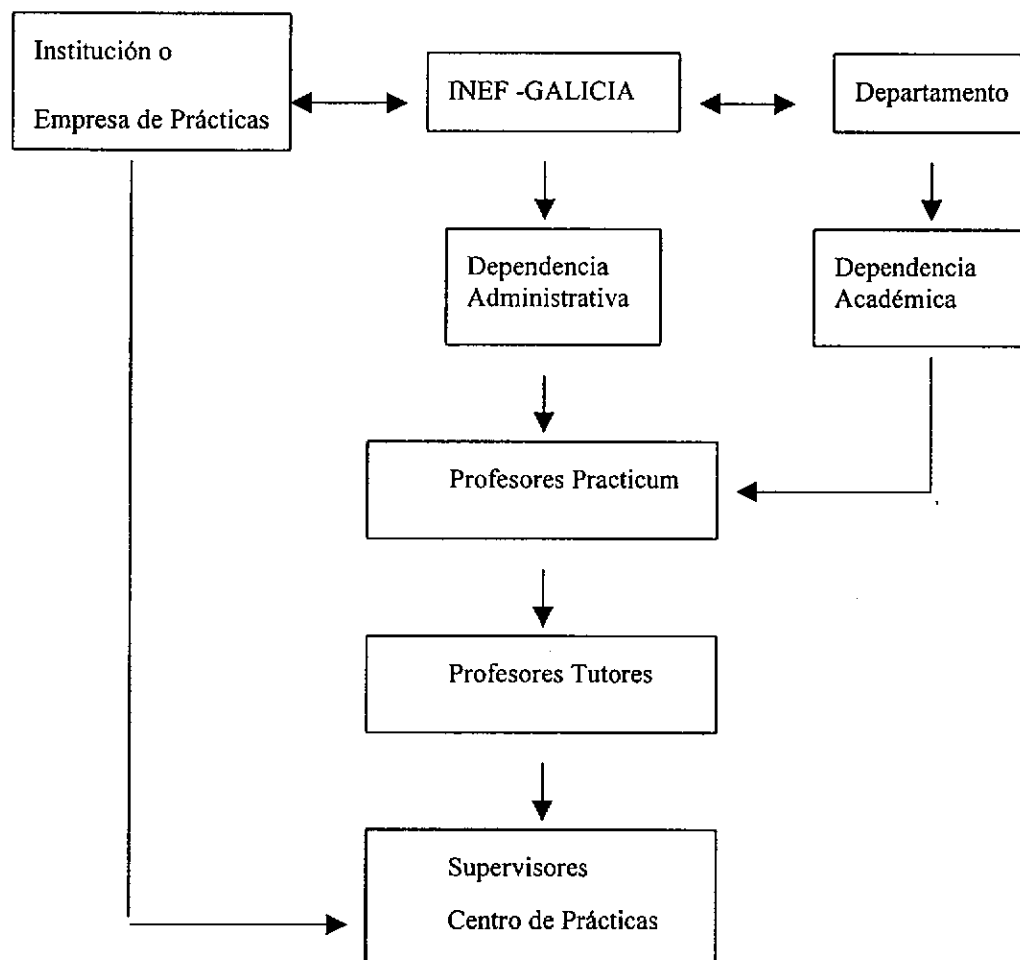
Las personas que intervienen en este proceso son: los profesores de Practicum (formadores y evaluadores), uno por cada área de intervención profesional; los profesores tutores del INEF (formadores y orientadores del proceso); los supervisores del centro de prácticas (orientadores de las prácticas) y los alumnos (que pueden realizarlo individualmente o en pequeños grupos).

Como resumen presentamos dos reflexiones:

- El PRACTICUM constituye un componente fundamental del Plan de Estudios y debe recibir la importancia que le corresponde en el compromiso y en las obligaciones tanto de los profesores como de los alumnos.
- Las prácticas pueden caracterizarse como una experiencia personal “fuerte”, lo cual refuerza su sentido formativo y su importancia en el Plan de Estudios del que forma parte.

4.2.1. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL PRACTICUM.

Desde esta perspectiva formativa, el Practicum funcionará de acuerdo al siguiente organigrama:



Cuadro 4.1. Organigrama del Practicum en el INEF de Galicia

4.2.1.1. Centros de Prácticas.

Podrán ser centros de realización de prácticas aquellas instituciones, empresas, comunidades, clubes o centros, públicos o privados, que ofrezcan las condiciones necesarias para la formación de los alumnos en prácticas.

Puede ser ofertado por el INEF o bien propuesto por el alumno en prácticas al profesor de Practicum del ámbito correspondiente para que éste inicie los contactos institucionales necesarios. En todos los casos se establecerá el pertinente acuerdo de colaboración.

4.2.1.2. INEF-Galicia.

Por su parte, el INEF de Galicia se compromete a poner todos los medios a su alcance para facilitar el desarrollo y mejora del Presente Plan de Prácticas.

Mantendrá relación con el centro de prácticas a través del profesor tutor de prácticas que se le asignará a cada alumno o grupo.

Finalmente, el INEF de Galicia facilitará, en la medida de sus posibilidades, la participación de los profesionales de los centros colaboradores en las prácticas en las distintas actividades de formación y actualización que organice nuestra institución.

4.2.1.3. Profesores de Practicum.

Los profesores de PRACTICUM serán cuatro, correspondientes a cada uno de los ámbitos donde se desarrollan las prácticas: educación, gestión, rendimiento y salud.

Sus funciones se concretan en:

- Asumir responsabilidad coordinativa y administrativa.
- Organizar la fase de preparación.
- Coordinar y unificar los criterios con los profesores tutores.
- Velar por el cumplimiento de las obligaciones de todas las partes que componen el Practicum.

- Ser los responsables últimos de la evaluación, una vez revisada toda la documentación presentada.
- Estar a disposición de los profesores tutores de cada área en una hora establecida a lo largo de la semana.
- Participar en la comisión evaluadora del PRACTICUM II.

4.2.1.4. Profesor Tutor de Practicum.

El alumno seleccionará el tutor, de mutuo acuerdo con él y/o asumirá el que el departamento le otorgue.

Las funciones del tutor (durante el Practicum I y II) son:

- Realizar la primera toma de contacto con el centro de prácticas y con el supervisor de las prácticas del mismo, con el objeto de negociar cuáles serán los cometidos y las actividades de realización de prácticas de los alumnos.
- Ejercer responsabilidad operativa en la fase de desarrollo y en la de elaboración de los proyectos de prácticas y de investigación y en la elaboración de las memorias del PRACTICUM I y II.
- Realizar contactos periódicos con el supervisor del centro donde su alumno tutorizado realiza las prácticas para su continuo seguimiento.
- Intentar verificar la viabilidad del proyecto de prácticas y del proyecto de investigación. Puede solicitar la colaboración del profesor de Metodología de la Investigación, si lo cree oportuno, para la elaboración del proyecto de investigación y también para su posterior ejecución.
- Dedicar un tiempo semanal, el que considere oportuno, para reunirse con sus alumnos.

- Podrá reunirse con el profesor de PRACTICUM, en el horario establecido para ello, para coordinar el proceso de prácticas. Cuidado tamaño letra!!!
- Elaborar un informe evaluativo del alumno al acabar el PRACTICUM I y el PRACTICUM II.

4.2.1.5. Supervisor del centro de prácticas.

Sus funciones son las siguientes:

- Cumplir las tareas y contenidos negociados para la realización de las prácticas, entre las cuales se hallará el seguimiento y asesoramiento diario del alumno en prácticas.
- Recibir periódicamente en su centro al profesor tutor.
- Elaborar un informe evaluativo sobre el alumno.

4.2.2. PRACTICUM I.

El Practicum I consta de 3 créditos que se desarrollan durante el tercer curso de la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

4.2.2.1. Finalidad y objetivos del Practicum I.

Su **finalidad** en este primer período es completar la formación teórico-práctica e introducir en el ámbito laboral al futuro licenciado en algunas de las áreas de conocimiento y de intervención profesional, mediante una situación laboral real.

Buscamos un profesional reflexivo, que analice su práctica cotidiana, que persiga objetivos guiados hacia la totalidad de la persona y que se muestre preocupado tanto por el proceso como por los resultados conseguidos.

Los **objetivos** planteados para la asignatura de Practicum I son los siguientes:

- Observar, describir y reflexionar sobre una realidad del ámbito laboral de las actividades físicas y deportivas.
- Elaborar un proyecto de prácticas con el objeto de ser desarrollado durante el Practicum II.
- Elaborar un diseño de investigación aplicable al proyecto de prácticas mencionado, y que igualmente se realizará durante el Practicum II.

A partir de esa finalidad y de los objetivos planteados trataremos de explicar qué es y cómo se lleva a cabo el Practicum I.

4.2.2.2. Etapas del Practicum I.

En las distintas etapas hay toda una serie de actividades que las identifican y dan forma.

Durante **la etapa de formación** se reúne a cada uno de los grupos de alumnos en función del área donde estén interesados en realizar el Practicum (Educación, Gestión, Rendimiento y Salud) para, posteriormente, estudiar su posible ubicación en los centros disponibles para llevar a cabo las prácticas.

Paralelamente, los profesores responsables del Practicum informarán a los alumnos sobre qué hacer y cómo hacerlo, lo cual constituye la información y la preparación necesaria para que los alumnos puedan comenzar a trabajar.

La **etapa de desarrollo** implica una permanencia en un centro de prácticas para observar y describir lo que allí se produce. Esta etapa estará tutorizada por un profesor del INEF (profesor tutor) designado por el Departamento de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva y por otra persona del centro de prácticas (supervisor del centro de prácticas).

El supervisor es una figura clave del proceso de aprendizaje, ya que sobre él basaremos todo el proceso de observación, a él podremos dirigir nuestras

dudas acerca de todo lo que acontece durante el desarrollo de las prácticas y de él se espera la comunicación oportuna para que oriente y forme a los alumnos desde su experiencia y sus actitudes.

Parece recomendable exponer aquí que el profesor tutor no tiene que ser profesor de la asignatura de la licenciatura que pueda identificarse con la actividad en la que el alumno vaya a realizar las prácticas. Como se apreciará posteriormente, el proceso tiene un carácter genérico, de modo que sabiendo a dónde queremos llegar, el camino, aún presentando panoramas diversos, nos permite alcanzar la finalidad y los objetivos comunes. El profesor tutor no es el que ha de realizar el Practicum; su función es asesorar, cuestionar, orientar y dirigir para llevar a buen fin el proceso.

La etapa de desarrollo durará 30 horas (equivalentes a 1,5 créditos). Podrá ser individual o en pequeño grupo (3 alumnos como máximo) siempre que la estructura del centro de trabajo lo permita.

La **etapa de reflexión** no constituye una etapa posterior a la observación. Entendemos que el proceso ha de ser simultáneo, con una visión integradora a la hora de transcribir definitivamente la memoria que nos aproxime a la realidad observada; sin embargo, puede entenderse que en este momento es donde puede resultar necesario una orientación adicional o centrar la atención ante cualquier problema de excesiva información.

Durante el proceso de permanencia en el centro tenemos la posibilidad de seguir cuestionándonos aspectos a los que es posible buscar respuesta. De cualquier modo, las dudas que puedan surgir en última instancia cabe mitigarlas en el curso académico siguiente, puesto que sólo nos hallamos al inicio del proceso de prácticas.

Esa reflexión también ha de ser dirigida por el profesor tutor; que debe conducir el proceso para que el alumno identifique los elementos de mayor

interés, guiar, reconducir ideas, cuestionar e, incluso, pedir respuestas que no necesariamente han de ser válidas.

4.2.2.3. Elaboración de la memoria.

La memoria es la expresión escrita del desarrollo de un proceso. En ella aparecen los resultados de una recopilación previa de información, las actividades más significativas que el alumno en prácticas tendría que realizar como profesional en el ámbito elegido y también la expresión de un problema interesante que haya sido detectado, las hipótesis sobre su existencia, características y planteamientos metodológicos.

De igual manera supone el acercamiento elaborado hacia la intervención en el Practicum II, en el cual la actuación sobre la realidad será más directa y parecida a la de un profesional de dicho ámbito.

La elaboración de la memoria de carácter descriptivo, individual o en pequeño grupo, tendrá una equivalencia de un crédito.

La estructura y composición de la memoria a presentar atenderá a los siguientes puntos:

1. Introducción.
2. Desarrollo.
3. Elaboración del proyecto de prácticas del Practicum II.
4. Elaboración del proyecto de investigación.
5. Conclusiones.
6. Aportaciones y sugerencias para la mejora del proceso y desarrollo del Practicum.

4.2.2.4. Evaluación.

No se contempla la realización de examen, que será sustituido por la elaboración de una memoria.

Para proceder a la evaluación de la misma, será imprescindible que el supervisor del centro de prácticas y el profesor tutor emitan un informe evaluador personalizado del alumno donde se considere "Apto" (y aconsejen una nota).

La memoria se calificará, sobre 10 puntos, de acuerdo a los siguientes porcentajes: 80% al desarrollo de la memoria de prácticas y 20% al proyecto de investigación. Será imprescindible superar la mitad de ambos porcentajes.

Si el/los profesor/es del Practicum lo considera/n necesario, los alumnos deberán proceder a la defensa de la memoria presentada, ya sea de forma individual o en grupo.

4.2.3. PRACTICUM II.

La asignatura Practicum II es el desarrollo de un proyecto de intervención real, en cualquiera de los cuatro ámbitos profesionales (educación, gestión, rendimiento y salud) con los que el alumno ya ha tenido un primer contacto durante la asignatura Practicum I.

Se trata de una materia encaminada a generar en los alumnos, a partir de la experiencia práctica, la adquisición de una serie de conocimientos, competencias y actitudes de tipo profesional que difícilmente se pueden adquirir desde una formación de tipo teórico.

4.2.3.1. Finalidad y objetivos del Practicum II.

La finalidad del Practicum II se puede exponer como sigue:

Completar la formación teórico- práctica del alumno mediante su inmersión en una situación laboral real en cualquiera de las áreas de conocimiento y de intervención profesional (seleccionada y conocida durante el Practicum I).

Se busca la vivencia de situaciones profesionales reales que le hagan consciente de sus puntos débiles y fuertes, para así reconocer y mejorar las propias aptitudes, actitudes y competencias personales y, a su vez, permitirle reorganizar marcos de referencia que sirvan para entender mejor los conceptos y contenidos estudiados durante la carrera.

Así, el perfil deseado por esta institución es el de un profesional reflexivo, que analice su práctica cotidiana, que persiga objetivos guiados hacia la totalidad de la persona y preocupado tanto por el proceso como por los resultados conseguidos.

Los objetivos planteados para este curso son:

- Manejar instrumentos y técnicas propios de una realidad del ámbito laboral de las actividades físicas y deportivas.
- Concienciar de la necesidad de rigor en el trabajo y la búsqueda de la calidad.
- Desarrollar la capacidad de análisis de la realidad del alumno en el ámbito elegido, a través de la realización del proyecto de investigación.
- Analizar críticamente la experiencia obtenida durante el desarrollo de las prácticas.

4.2.3.2. Etapas del Practicum II.

La etapa de formación estará organizada por el/los profesor/es del Practicum. Se realizará durante el mes de octubre, con una duración mínima

de 5 horas (equivalentes a 0,5 créditos). Frecuentemente consistirá en una actividad en gran grupo, aunque podría variarse por necesidades formativas.

Durante esta etapa es preciso estudiar si existen importantes modificaciones de las circunstancias en las que se desarrollaron las prácticas en el curso anterior, y el modo en que afecta al desarrollo de las mismas y también al proyecto de investigación.

Las modificaciones generales deberán de plantearse para ajustarse a la realidad existente en el momento actual para lo cual se contará con la colaboración del profesor tutor y, si fuese necesario, con la del profesor de metodología de la investigación.

Esta fase tendrá una equivalencia de 0,5 créditos y se realizará en pequeño grupo o de forma individual.

La etapa de desarrollo es sin duda la más relevante de la asignatura. Su duración es de 70 horas (7 créditos).

A lo largo de la misma se deben realizar las siguientes actividades:

- Elaboración del proyecto de prácticas y de investigación. Ambos implican poner en funcionamiento todo lo previsto en el curso anterior, atendiendo a las supuestas modificaciones realizadas si de hecho son necesarias. Hay que actuar según lo contemplado en el proyecto de prácticas y de investigación del curso anterior por lo que las dudas en cuanto a lo que hay que hacer deben ser mínimas. Estas actividades serán supervisadas por el profesor tutor del INEF y por el supervisor del centro de prácticas.
- Elaboración de una diario de prácticas. Es de carácter obligatorio y, aunque no es objeto de evaluación, deberá adjuntarse a la memoria final. Su análisis y posteriores conclusiones, siguiendo un proceso sistematizado, podrán ser considerados como el proceso investigador del Practicum II.

La última es la **etapa de reflexión y elaboración de la memoria**, de gran valor formativo.

Las actividades correspondientes a la reflexión sobre la experiencia en los centros de trabajo, además de todas aquellas realizadas con el tutor durante el curso, se efectuarán en gran/mediano grupo (coordinado por el/los profesor/es del Practicum si es necesario), con una equivalencia de 0,5 créditos.

La elaboración de la memoria individual o en pequeño grupo tendrá igualmente una equivalencia de 0,5 créditos.

La estructura y composición de la Memoria a presentar atenderá a los siguientes puntos:

1. Introducción

2. Desarrollo de las prácticas:

- 2.1. Tareas desarrolladas

- 2.2. Recursos utilizados

- 2.3. Valoración personal

3. Desarrollo de la investigación:

- 3.1. Introducción

- 3.2. Soporte teórico

- 3.3. Hipótesis

- 3.4. Material y métodos

- 3.5. Resultados

- 3.6. Discusión y Conclusiones

- 3.7. Bibliografía

4. Valoración (incluir una valoración personal y de las necesidades de formación surgidas)

5. Aportaciones y sugerencias .

6. Anexos (diario y otros)

4.2.3.3. Evaluación.

No se contempla la realización de examen.

La realización del trabajo práctico consistirá en la elaboración de una memoria según las condiciones detalladas. Para proceder a su evaluación será imprescindible que el supervisor del centro de prácticas y el profesor tutor emitan un informe personalizado del alumno donde se le considere "Apto".

La memoria se calificará sobre 8 puntos, de acuerdo a los siguientes criterios: 5 puntos a la parte de las prácticas y 3 puntos al desarrollo del proyecto de investigación. Será imprescindible superar la mitad de ambas puntuaciones, sumando entre ambas un mínimo de 5.

Cuando el alumno obtenga la máxima puntuación en la evaluación de la Memoria podrá solicitar, por medio de su profesor tutor, la constitución de una comisión evaluadora que será la única que pueda puntuar un Practicum II con Sobresaliente o Matrícula de Honor.

La comisión estará compuesta por:

- (1) Presidente: profesor del Practicum.
- (3) Vocales:
 - Profesor académicamente afín a la temática del Practicum, nombrado por el director del área al que pertenezca.

- Profesor de Metodología de la Investigación.
- Supervisor del centro de prácticas.

Esta comisión evaluadora se constituirá con la presencia, al menos, de tres miembros, teniendo el presidente voto de calidad.

El/los profesores del Practicum serán los encargados de cubrir y firmar las actas. En caso de que un alumno no esté de acuerdo con la puntuación otorgada, deberá seguir los pasos establecidos en el Reglamento de Régimen Interno del INEF para la presentación de reclamaciones.

5. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA: ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL PENSAMIENTO DE LOS ALUMNOS AL INICIAR EL PRACTICUM I.

5.1. OBJETIVOS

5.2. ELEMENTOS DE ESTUDIO.

5.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.

5.4. TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS: EL CUESTIONARIO.

5.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL PENSAMIENTO DE TODOS LOS ALUMNOS AL INICIAR EL PRACTICUM I.

5.6. CONCLUSIONES Y DIAGNÓSTICO INICIAL.

Segunda parte: Diseño del estudio.

5.1. OBJETIVOS

Este primer estudio nace con la intención de dar respuesta a un objetivo general y fundamental de nuestra tesis doctoral:

Conocer y describir el pensamiento de los estudiantes (motivaciones, creencias, conceptos, expectativas, experiencias) antes de empezar la realización del Practicum.

Desde un principio la presente investigación albergaba unas intenciones que iban más allá de la mera descripción general del pensamiento de todos los alumnos. En un primer momento y debido al escaso conocimiento que en nuestro país se tenía acerca de cómo los estudiantes de los INEFs abordaban la formación en preservicio, debíamos dar respuesta a este interrogante.

Este objetivo general lo podemos concretar en otros objetivos más específicos. Algunos de ellos surgieron al iniciar el estudio condicionados por nuestros intereses y por la documentación consultada, mientras que otros surgieron durante el desarrollo de la investigación:

1. Comprobar las implicaciones de las teorías de la socialización en el proceso formativo de los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
2. Describir las principales experiencias preformativas de los alumnos de INEF.
3. Conocer los motivos por los que los estudiantes eligieron estos estudios y el grado de permanencia de los mismos.
4. Comprender las concepciones que los alumnos manejan respecto a la Educación Física, antes de iniciar el Practicum.

5. Descubrir las valoraciones que los alumnos hacen sobre la formación recibida.
6. Comprobar las expectativas de los alumnos frente a la experiencia de Practicum.
7. Conocer su posicionamiento respecto a figuras como el tutor y el supervisor.

5.2. ELEMENTOS DE ESTUDIO.

Los objetivos anteriormente señalados responden a diversas variables o elementos de estudio (por no tratarse de una investigación experimental el término variable no se ajusta totalmente a nuestras intenciones), todos ellos de carácter cualitativo y sólo medibles en escala nominal.

- Experiencias previas a la realización del Practicum.
- Intereses respecto al ámbito profesional.
- Intereses respecto a la licenciatura.
- Creencias.
- Concepciones.
- Valoración de la formación.
- Valoración de la información recibida sobre el Practicum.
- Expectativas respecto a la experiencia del Practicum .
- Expectativas respecto a las figuras responsables del Practicum.

5.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.

La población con la que contábamos para este primer estudio estaba compuesta por 157 alumnos, todos estudiantes del INEF de Galicia, matriculados por primera vez en la asignatura de Practicum I durante el bienio 96-97.

La muestra invitada coincidía con la población, pues teniendo en cuenta que ésta no era muy extensa creímos útil intentar que el mayor número de alumnos participasen en el primer estudio, siendo además conscientes de que la población del segundo estudio (al final del Practicum II) descendería.

Finalmente, tras la libre y voluntaria participación de los alumnos de tercer curso que componían el total de la población (157), los datos han sido obtenidos de una muestra compuesta por 117 sujetos.

5.4. TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS: EL CUESTIONARIO.

La metodología descriptiva ha sido la estrategia seguida para alcanzar los fines de esta parte de nuestro estudio.

Siguiendo este tipo de metodología, se utilizan instrumentos estructurados, válidos y fiables para obtener datos que pueden ser de dos tipos: cualitativos o cuantitativos. Nosotros pretendíamos llegar a toda la población de estudio, por lo que utilizamos este último tipo (adecuado para estudiar muestras grandes de sujetos) aunque con cierto carácter cualitativo. El análisis que de ellos se hace utiliza procedimientos estadísticos.

Las ventajas que nos aporta el uso del cuestionario son las siguientes (Sellitz, Wrightsman y Cook, 1980):

- Resulta un procedimiento económicamente asequible.

- Permite llegar a un gran número de individuos de modo simultáneo.
- Su carácter impersonal garantiza una mayor sinceridad por parte de las respuestas del encuestado, que se siente libre para responder a las preguntas.
- Su carácter anónimo proporciona uniformidad en las respuestas, y permite realizar comparaciones.

El cuestionario elaborado (ver anexos) está compuesto por 37 preguntas, 16 de ellas cerradas y 21 abiertas. Teniendo en cuenta la naturaleza del contenido de las mismas, incluimos preguntas de contenido, de acción, de información, de intención, de opinión, de filtro y de consistencia.

Respondiendo a los objetivos y a las variables de estudio hemos estructurado el cuestionario atendiendo a las siguientes dimensiones:

- **Experiencias.** Nos encontramos en este caso con siete preguntas que nos permiten conocer cómo llegan los alumnos a nuestras aulas, cuáles han sido sus experiencias previas específicamente relacionadas con nuestra licenciatura y nuestro ámbito profesional.
- **Conceptos.** Tres son las preguntas enmarcadas en esta dimensión que nos facilita el conocimiento de las concepciones iniciales de los alumnos, con la intención futura de comprobar los aprendizajes adquiridos y la evolución de los mismos durante los dos cursos académicos. De acuerdo con Lawson (1983a, 1983b) y Locke (1984), cuando los alumnos llegan a la universidad no *“llegan como una tabla rasa”* para los estudios de formación inicial. Muchos presentan ideas y concepciones bien elaboradas y estables sobre la función del profesor o entrenador.
- **Formación general.** Siete preguntas están relacionadas con esta dimensión y, aunque no son claves para nuestra investigación, sí son

antecedentes que pueden permitirnos entender y contextualizar algunas respuestas dadas con posterioridad.

- **Expectativas hacia el Practicum.** En esta última dimensión se hace referencia específica a nuestro principal objeto de estudio, el Practicum. Intentamos conocer cuáles son las expectativas, es decir, el punto de partida sobre el que se va a sostener toda la experiencia de prácticas en preservicio. Son diecinueve preguntas, no todas de igual relevancia para el estudio, pero sí de enorme utilidad para nuestra labor como docentes en este centro.

En el cuadro que presentamos a continuación reflejamos las preguntas abiertas y cerradas, la naturaleza de las mismas en relación a su contenido y la dimensión a la que pertenecen.

DIMENSIÓN EXPERIENCIAS	Carácter	Tipo
▪ ¿Tiene o tuvo alguna experiencia como docente en el área de Educación Física o en el deporte?	Cerrada	Acción y filtro
▪ Si respondió sí a la pregunta anterior, indique la función que realiza o realizó.	Cerrada	Acción
▪ ¿Qué motivos le llevaron a tomar la decisión de matricularse en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte?	Abierta	Contenido
▪ ¿Qué ámbitos profesionales desea desempeñar cuando finalice su formación?	Cerrada	Intención
▪ Enumere las tres características de los profesores que más lo marcaron en sus estudios, desde la enseñanza primaria hasta la actualidad.	Abierta	Contenido
▪ Desde el punto de vista de su experiencia personal, enumere tres de los aspectos que han caracterizado la	Abierta	Contenido

asignatura de Educación Física en el instituto/os que estudio.		
DIMENSIÓN: CONCEPTOS	Carácter	Tipo
▪ ¿Cuál es, en su opinión, el papel que debe tener la asignatura de Educación Física en el curriculum escolar?	Abierta	Opinión
▪ ¿Cuáles son, en su opinión, las principales funciones que un profesor debe desempeñar dentro del contexto escolar?	Abierta	Opinión
▪ ¿Cuáles son, para usted, las principales características que definen a un buen profesor de educación física?	Abierta	Opinión
DIMENSIÓN: FORMACIÓN GENERAL	Carácter	Tipo
▪ Está cursando la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos que destacaría de su experiencia de formación?	Abierta	Contenido
▪ ¿Cuáles eran sus intereses en relación a las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte cuando inició esta licenciatura?	Abierta	Contenido
▪ ¿Cuáles son en la actualidad sus intereses en relación a la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del deporte?	Abierta	Contenido
▪ Respecto a los fundamentos (conceptos) que usted va a necesitar para comprender y adaptarse mejor a su futuro ámbito laboral, ¿cree que los estudios de esta licenciatura carecen de algún tipo de formación en este sentido?	Cerrada	Opinión y filtro
▪ En caso de haber contestado afirmativamente a la pregunta anterior, ¿cuáles incluiría?	Abierta	Opinión
▪ Respecto a los procedimientos (saber hacer) que usted va a necesitar para comprender y adaptarse mejor a su futuro ámbito laboral, ¿cree que los estudios de esta licenciatura carecen de algún tipo de formación en este sentido?	Cerrada	Opinión y filtro
▪ En caso de haber contestado afirmativamente a la respuesta anterior, ¿cuáles incluiría?	Abierta	Opinión

DIMENSION: EXPECTATIVAS HACIA EL PRACTICUM	Carácter	Tipo
<ul style="list-style-type: none"> A la hora de comenzar a cursar la asignatura del Practicum, ¿considera que tiene suficiente información sobre ella? 	Cerrada	Opinión y filtro
<ul style="list-style-type: none"> En caso de haber contestado negativamente a la pregunta anterior, ¿cuál/es de las siguientes razones piensa que son la causa de la desinformación? 	Cerrada	Opinión
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué importancia tiene el Practicum para su formación respecto al resto de sus asignaturas de la licenciatura? 	Cerrada	Opinión
<ul style="list-style-type: none"> ¿Considera suficientes los conocimientos conceptuales y procedimentales recibidos en la carrera para afrontar el Practicum? 	Cerrada	Opinión y filtro
<ul style="list-style-type: none"> En caso de haber contestado negativamente a la pregunta anterior, ¿qué otros conocimientos echa en falta? 	Abierta	Opinión
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles son, desde su opinión, los aprendizajes que va a adquirir con la realización del Practicum? 	Abierta	Opinión
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles cree que van a ser los principales problemas con los que se va a encontrar durante la realización del Practicum? 	Abierta	Opinión
<ul style="list-style-type: none"> ¿Considera que está capacitado para resolver los problemas que se va a encontrar en el momento de realizar las prácticas? 	Cerrada	Opinión
<ul style="list-style-type: none"> Justifique la respuesta a la pregunta anterior. 	Abierta	Opinión
<ul style="list-style-type: none"> ¿Considera que está capacitado para resolver los problemas que se va a encontrar en el momento de realizar la investigación? 	Cerrada	Opinión
<ul style="list-style-type: none"> Justifique la respuesta a la pregunta anterior. 	Abierta	Opinión
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál considera que es el papel fundamental que va a desempeñar el profesor tutor del INEF durante la realización del Practicum? 	Abierta	Opinión
<ul style="list-style-type: none"> ¿La respuesta anterior coincide con lo que usted desearía? 	Cerrada	Opinión y filtro
<ul style="list-style-type: none"> En caso de haber contestado negativamente a la pregunta anterior, ¿cómo le gustaría a usted que fuese ese papel del profesor tutor del INEF? 	Abierta	Opinión
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál considera que es el papel fundamental que va a desempeñar el profesor tutor del instituto durante la realización del Practicum? 	Abierta	Opinión
<ul style="list-style-type: none"> ¿La respuesta anterior coincide con lo que usted desearía? 	Cerrada	Opinión y filtro
<ul style="list-style-type: none"> En caso de haber contestado negativamente a la pregunta anterior, ¿cómo le gustaría a usted que fuese ese papel del profesor tutor del instituto? 	Abierta	Opinión

▪ ¿Va a realizar algún itinerario específico curricular?	Cerrada	Contenido
▪ En caso afirmativo, ¿en qué?	Cerrada	Contenido
▪ ¿En qué ámbito le gustaría realizar el Practicum?	Abierta	Intención
▪ Justifique la respuesta dada a la pregunta anterior.	Abierta	Opinión

Cuadro 5. 1. Dimensiones y tipos de preguntas.

En la elaboración de nuestro cuestionario tomamos como referencia los pasos que proponen Colás y Buendía (1992), y los que Cohen y Manion (1990) adaptan de Davidson:

- El punto de partida fue la revisión de la literatura existente sobre el tema objeto de nuestro estudio: el pensamiento y las experiencias de los alumnos en prácticas; especialmente los trabajos realizados y dirigidos por Carreiro da Costa en el ámbito específico de la Educación Física, y por Marcelo en educación. Teniendo en cuenta dichos estudios y los objetivos de nuestra investigación, redactamos y estructuramos las diferentes preguntas que constituyeron el primer cuestionario. Incluimos un gran número de preguntas abiertas, porque pretendíamos conocer el pensamiento y la mejor forma de acceder a él es, precisamente, a través de preguntas abiertas en las que la persona encuestada expone libremente lo que piensa. Además, el carácter longitudinal del estudio obligaba a repetir las preguntas de este cuestionario al final del proceso y, si las cerrábamos, podríamos limitar y condicionar las respuestas de los alumnos. También es cierto que con ellas conseguíamos mayor validez de contenido, porque las respuestas que nos daban los alumnos respondían a sus verdaderos intereses y no a los del investigador.

"En las preguntas abiertas el sujeto contesta libremente a la propuesta del investigador, organizando el material mental,

estableciendo relaciones y combinando ideas sin otra limitación que la dada por su propia capacidad de expresión.

Estas preguntas deben ser neutrales y no directivas de modo que den lugar a la producción de respuestas espontáneas y libres. (...) este procedimiento resulta especialmente útil cuando en una investigación se desea conocer cuáles son las variables relevantes, para los sujetos estudiados, en una cuestión determinada. (...) En estas ocasiones servirse de una técnica de investigación cerrada supone limitar arbitrariamente dichas variables.” (Behar, 1993: 354).

- Una vez elaborado un primer cuestionario, utilizamos el juicio de expertos con la intención de la validación del mismo. Para ello, se le presentó a algunos expertos metodológicos y a otros expertos en el estudio del pensamiento, los cuales emitieron su opinión sobre el mismo y nos aconsejaron sobre las posibles modificaciones que debíamos realizar.
- Para asegurar la validez, la calidad y el rigor del proceso que poníamos en marcha, este primer cuestionario fue pasado, a modo de estudio piloto, a alumnos con similares características a los que más tarde serían objeto de nuestra investigación. Eran estudiantes del Segundo Ciclo de la Licenciatura en Educación Física en un plan de estudios que convivía paralelo al de la población objeto de nuestro estudio. Se invitó a 60 alumnos a los que se les pasó el cuestionario y se les dio un tiempo de 1 hora para cumplimentarlo; el mismo tiempo que se les daría a los sujetos objeto de estudio. Al finalizar el cuestionario, el grupo de alumnos y el investigador principal fueron analizando conjuntamente cada una de las preguntas y respuestas del instrumento. El resultado de este análisis fue el cambio del orden de alguna de las preguntas y algún término que podía resultar confuso. Posteriormente se realizó un análisis más detallado por

parte del investigador, que llevó a la eliminación de alguna de las preguntas.

- El resultado final del estudio piloto fue el cuestionario definitivo que se pasó a la población de estudio. En él, y siguiendo las recomendaciones de Colás y Buendía (1992) incluíamos un pequeño escrito en el que solicitábamos la colaboración de los encuestados, ofreciéndoles además una pequeña información sobre el interés de la investigación y agradeciéndoles su participación y disposición.

Con la intención de pasar el cuestionario a la población seleccionada se convocó a todos los alumnos de la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que cursarían la asignatura de Practicum en el bienio 96/98 en el INEF de Galicia. Del mismo modo que habíamos hecho en el estudio piloto, se les presentó el cuestionario y se les dio una hora para la cumplimentación del mismo. Para obtener la máxima sinceridad por parte de los alumnos el cuestionario fue anónimo; sin embargo, teniendo en cuenta el interés por el estudio posterior (análisis del pensamiento de los alumnos al finalizar el Practicum II y estudio de la evolución del pensamiento de los alumnos durante la realización del mismo), se numeraron los cuestionarios de acuerdo a la lista de alumnos matriculados en el Practicum, población a la que se dirigía el estudio. Atendiendo a la necesidad de que el cambio en el pensamiento de los alumnos se debiera realmente a esa situación y no a un cambio en el orden de introducción de los datos en el ordenador de modo aleatorio, se analizaron sólo aquellos sujetos que respondieron al cuestionario inicial y al final. De este modo garantizábamos que las modificaciones de la variable dependiente, pensamiento de los alumnos, se debieran a la variable independiente, proceso de formación.

- Para el análisis de las respuestas se siguieron diferentes estrategias en función del tipo de preguntas que se estaban analizando. En el caso de las preguntas abiertas se siguió un proceso de categorización, característico del análisis de contenido, en el que buscábamos resumir los datos de modo que pudieran ser sometidos posteriormente a un análisis estadístico. Es por esto que, una vez pasado el cuestionario, el investigador principal junto con dos colaboradores leyeron todas las respuestas anotando, cada uno, los ítems que iban apareciendo.

Entre todos se intenta una primera categorización en la que poder enmarcar las respuestas, siguiendo un criterio lógico-semántico. Como señala Anguera (1993), el proceso de categorización es una operación de clasificación en la que buscamos similitudes en las respuestas de los alumnos, puesto que lo que nos va a permitir hacer agrupaciones es lo que los alumnos tienen en común.

Como resultado de este proceso surgió un sistema de categorías para cada una de las preguntas abiertas del cuestionario. Para cumplir las características reconocidas en toda la literatura: exhaustividad, exclusión mutua, pertinencia e independencia, hemos creado un sistema de categorías para cada una de las preguntas, incluyendo además las categorías “*otros*” e “*indeterminado*”. No se ha superado el número de diez categorías por pregunta, con la intención de mantener un criterio de uniformidad y de no obtener un número elevado que pudiese llevar a la confusión con indicadores.

Acotar el número de categorías fue una decisión dura de tomar, ya que a mayor molaridad de las categorías menor es la especificidad (con lo que perdíamos información). Éramos conscientes de que ante una premisa de objetividad quizás estábamos incluyendo un sesgo en la variable “*cambio*”, porque al agrupar un mayor número de respuestas se reducían o

se difuminaban las pequeñas modificaciones. En efecto, aunque en algún caso el alumno da una respuesta algo diferente, ésta sigue perteneciendo a la misma categoría y no se registra como una evolución en el pensamiento.

Tras una segunda revisión y aplicación del sistema de categorías, algunas de las preguntas fueron modificadas, concretamente aquellas en las que el número de categorías era inferior a diez, con la intención de comprender mejor la categoría “otros”, surgieron de ésta, nuevas categorías. En la mayoría de los casos y desde el punto de vista estadístico, estas categorías no eran significativas, pero ante el sesgo cometido anteriormente consideramos oportuno realizar esta modificación en el sistema de categorías definitivo.

Evidentemente este proceso no fue necesario en el caso de las preguntas cerradas, y se pasó directamente a su introducción en la base de datos diseñada para ello.

- Al igual que en cualquier otro proceso, la primera fase del análisis estadístico de los datos se corresponde con una descripción de la muestra mediante la Estadística Descriptiva, lo que permite sintetizar la información revelada.

La Estadística Descriptiva estudia las características o los aspectos relevantes de un colectivo de personas, características que conocemos como variables y que podemos clasificar en función de diferentes criterios. En nuestro caso, y respondiendo a las necesidades de análisis estadístico las dividimos, en función de sus propiedades matemáticas, en variables cualitativas y cuantitativas. Las variables cuantitativas son características susceptibles de ser medidas estadísticamente y pueden a su vez ser medidas en escala de intervalo o razón. Las variables cualitativas se refieren a características que no pueden ser cuantificadas y pueden ser nominales u

ordinales. En función del tipo y de la escala de medida de los valores de las variables, utilizamos para resumir la información de nuestra muestra las diferentes herramientas que nos ofrece la Estadística Descriptiva. Todas las variables del cuestionario son cualitativas medidas en escala nominal y los valores que toman son no numéricos con ausencia de orden entre ellos. Algunas de las variables son dicotómicas y otras no dicotómicas, situación que no interfirió en el tipo de herramienta utilizada.

Cada una de las categorías que obtuvimos tras el proceso de categorización se convirtió en una variable dicotómica porque las características del programa estadístico no nos permitían la posibilidad de registrar las respuestas múltiples que los alumnos nos daban en el cuestionario.

El programa utilizado fue el paquete de análisis estadístico SPSS en su versión 8.1.

Las estrategias empleadas en el análisis han sido las frecuencias de aparición de cada una de las variables, recogidas en lo que se denomina como tabla de distribución de frecuencias. Cada posibilidad de la variable se codifica bajo valores numéricos. Los datos que se proporcionan son la frecuencia absoluta, es decir, el número de veces que se repite un valor y los porcentajes válidos y acumulados.

5.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL PENSAMIENTO DE TODOS LOS ALUMNOS AL INICIAR EL PRACTICUM I.

Para abordar el análisis e interpretación seguimos la estructuración en dimensiones ya utilizada en el cuestionario, pues consideramos que facilita la comprensión de los datos.

5.5.1. EXPERIENCIAS

En este primer grupo de preguntas nuestra principal preocupación ha sido la de comprobar en qué medida las teorías de la socialización se cumplían en nuestros alumnos, y con ello ratificar el conocimiento teórico sobre el tema.

Cuando nos hemos acercado a otros estudios más específicos de Carreiro da Costa y col.(1992, 1994, 1995, 1996); Sá (1994) y Guimarães (1998) entre otros, hemos comprobado que frecuentemente se pregunta acerca de **la práctica deportiva realizada con anterioridad a la entrada en el INEF**. Nosotros no hemos planteado esta cuestión porque ya poseíamos la información de otros estudios realizados con alumnos del centro por Mosquera, Saavedra y Rivas (1998) y porque incrementaba de manera excesiva la extensión de nuestro cuestionario. Sin embargo, y aunque decidimos obviarla, la comentaremos igualmente.

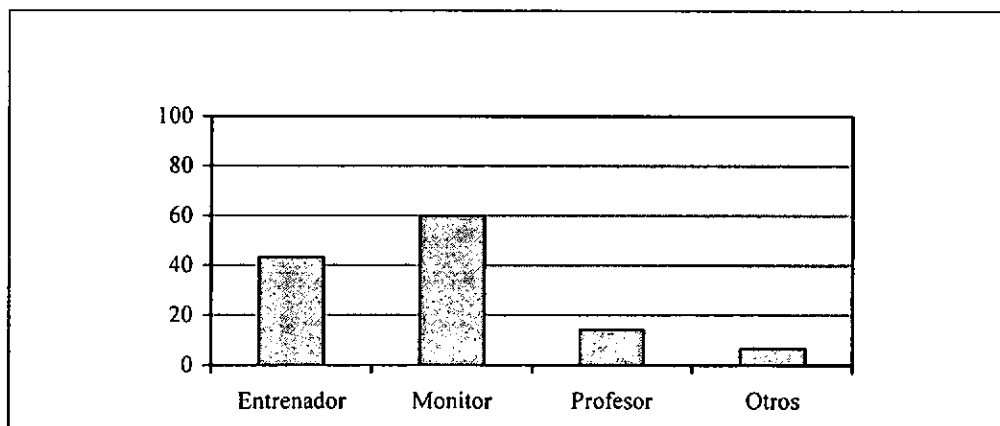
Mediante los resultados de otros estudios y acudiendo incluso a datos administrativos, podemos afirmar que prácticamente todos los alumnos del INEF han mantenido una actividad deportiva habitual, reglada y en muchos casos federada, existiendo un porcentaje de un 10% de alumnos que han realizado una práctica deportiva de “elite”.

Pasando ya a nuestro cuestionario, les hemos interrogado en la primera pregunta sobre **su experiencia como docentes en el ámbito de la Educación Física y deporte**. Un 76.1 % manifiesta que tiene o ha tenido alguna experiencia como docente, frente a un 23.9% sin experiencia. En un primer momento puede parecer un dato curioso el elevado número de alumnos que da una respuesta afirmativa, si bien la siguiente pregunta demuestra que esta experiencia se refiere a educación formal en pocos sujetos.

Es importante destacar que estas experiencias de educación no formal que los estudiantes realizan como profesionales en activo pueden desvirtuar y

modificar la futura experiencia de prácticas. En efecto, dicha experiencia está definida como primer acercamiento al campo profesional, pero los elevados porcentajes presentados permiten comprobar que, en muchos casos, no es en absoluto la primera. Estas experiencias previas pueden condicionar la capacidad de transformación de la formación inicial o reforzar las creencias preformativas. (Feiman-Nemser, 1983; Lawson, 1983a, 1986, 1988, 1991; Locke, 1984; Pooley, 1972)

En la segunda pregunta se especifican **las funciones** realizadas por ese 76% con experiencia. Aquí observamos que un 43.3 % la ha tenido como entrenador, un 60% como monitor, resultado que coincide con otros estudios realizados en el contexto portugués (Sá, 1994), y un 14.4% han desempeñado una función de profesor. Este último dato resulta sorprendente, pero es fácilmente comprensible si tenemos en cuenta que en nuestra población hay un número importante de alumnos procedentes de magisterio que ya han realizado prácticas docentes o incluso están ejerciendo.



Gráfica 5. 1. Funciones realizadas.

La tercera pregunta recoge **los motivos** que llevaron a los alumnos a **matricularse en esta licenciatura**. El factor más relevante (82.9%) es el que hace referencia al mundo del deporte y la actividad física, donde la práctica actual y futura aparece como bastante determinante. Los alumnos manifiestan

que estos estudios les seguirán permitiendo realizar una actividad deportiva que ya venían realizando. Estos datos, e incluso las justificaciones, son totalmente coincidentes con las investigaciones realizadas en el marco de las teorías de la socialización en actividad física y deporte (Bain y Wendt, 1983; Templin y otros, 1982; Dewar, 1984, 1989; Belka, 1991; Carreiro da Costa y col, 1993; Sá, 1994)

"Dewar halló que las personas atraídas por la enseñanza de la educación física eran aquellas que tenían grandes dotes en deporte y en actividades físicas, y que veían esta implicación como central para sus vidas, y que creían que la materia objeto de la educación física son, en primer lugar, las habilidades deportivas. Más aún, en ella encontró que estos individuos escogen la educación física como carrera, porque les permite continuar asociados con el deporte. El trabajar con niños también era atractivo para los futuros profesores." (Schempp y otros, 1996: 66)

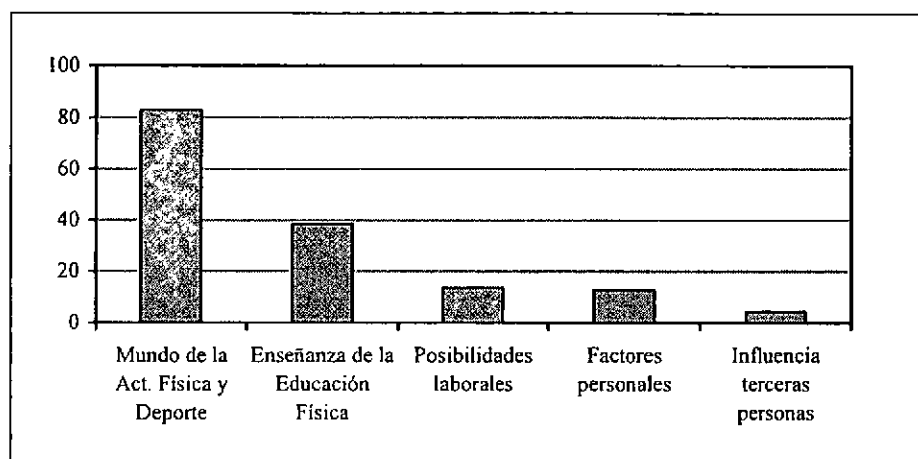
El siguiente factor es el asociado a la enseñanza de la Educación Física (38.5 %), motivo bastante relacionado con el anterior en el cual la atracción ocupacional se basaría mucho en los beneficios emocionales y motivacionales.

Contrario a numerosos estudios, entre ellos los de Lortie (1975), Templin, Woodford y Mulling (1982), pero totalmente de acuerdo con los resultados de Sá (1994), tan sólo un porcentaje del 13.7 % se remite a las posibilidades laborales y profesionales.

Los factores personales son señalados por un 12.8%, porcentaje no muy elevado que vendría a sumarse a los condicionantes intrínsecos, frente a los extrínsecos que parecen ocupar un lugar secundario.

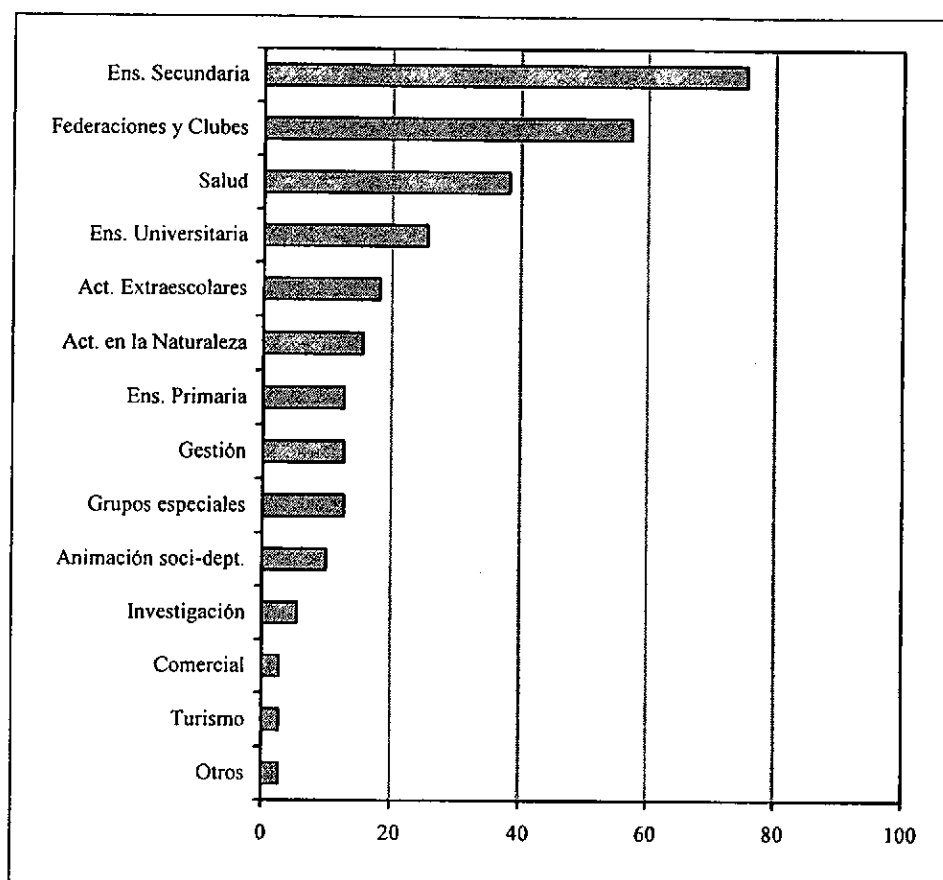
Un dato curioso que coincide únicamente con los estudios de Araujo (1994) es que sólo el 4.3% de los alumnos manifiestan haber sido influidos por

terceras personas. Este resultado no confirma los trabajos de Shempp y Graber (1992), quienes defendían que los profesores, entrenadores, padres o familiares constituyen elementos clave en la elección de estos estudios.



Gráfica 5. 2. Motivos para matricularse.

Entre los **ámbitos profesionales** que desean desempeñar, los más elegidos han sido: la enseñanza secundaria con un 75.5%; las federaciones y clubes con un 57.3%; y la salud y actividad física con un 38.2%. La enseñanza universitaria ha sido elegida por un 25.5%. Por debajo de estos índices se sitúan las actividades extraescolares con un 18.2%, las actividades en la naturaleza con un 15.5% y los grupos especiales, la enseñanza primaria o la gestión deportiva con 12.7%. Con índices entre el 2.7% y el 5.5% se eligen actividades como comercial, turismo, investigación, medios de comunicación, etc. Con estos datos se confirma que los intereses de los alumnos coinciden en gran medida con los cánones tradicionales, y que a pesar de que en los últimos años los INEFs han dado un giro a sus planes de estudio e incluso al nombre de sus titulaciones (licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte), los alumnos que han cursado el primer ciclo siguen manteniendo el interés preferente por las salidas más clásicas.



Gráfica 5. 3. Ámbitos profesionales.

La quinta pregunta es frecuente en los cuestionarios que analizan los procesos de socialización, pues en ella se hace referencia a la repercusión que el aprendizaje por observación tiene en las creencias y concepciones de los estudiantes (Schempp, 1989 y Hutchinson, 1993 entre otros). La pregunta solicita a los alumnos que enumeren **las características de los profesores que más han influido en los alumnos durante sus estudios**. En sus respuestas han manifestado características positivas y negativas, enmarcadas ambas en tres tipos de opciones:

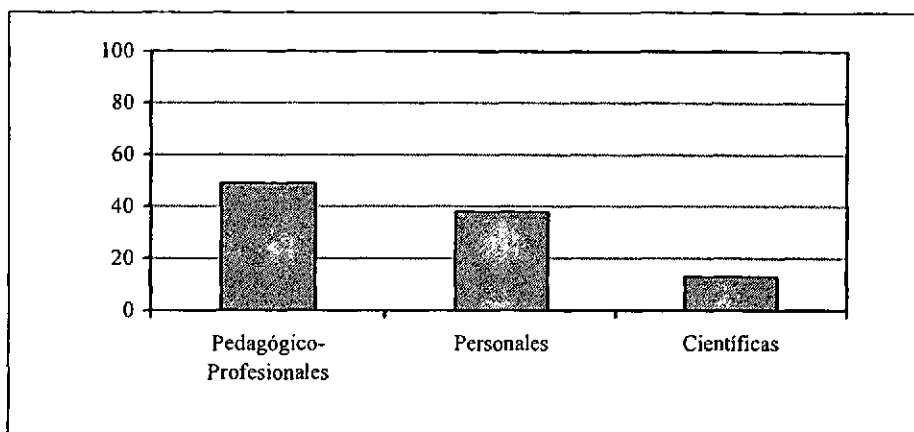
- *Características pedagógico-profesionales*, en las cuales se hace referencia a indicadores que recogen características de un buen profesor y que

responden al ejercicio y puesta en práctica de la profesión docente. En la opción negativa se dan las contrarias.

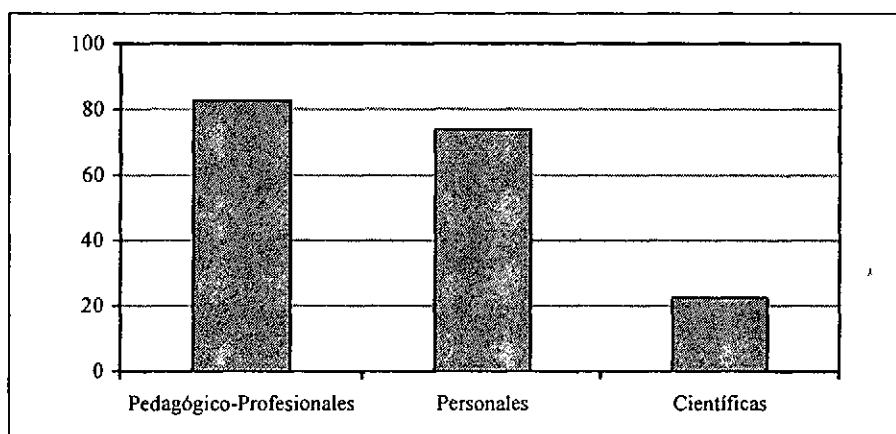
- *Características científicas*, que presenta indicadores tales como dominio de contenidos de la enseñanza de la Educación Física, aportación de nuevos contenidos, etc. Entre las negativas se mencionan falta de dominio, pocos conocimientos, repetición de contenidos, etc.
- *Características personales*, son indicadores relativos a la personalidad de los profesores: agradable, paciente, respetuoso, sincero, grosero, violento.

Entre lo positivo, se destaca en primer lugar lo pedagógico-profesional (88.7%), seguido de lo personal (67.8%) y, en tercer lugar, las características científicas (23.5%).

Estos índices coinciden con las características negativas: lo pedagógico-profesional con un 82.6%, lo personal con un 73.9% (aumenta respecto a lo positivo), y las características científicas con un 22.6%. Los datos de esta investigación se encuentran en la línea de los resultados de las investigaciones de Carreiro da Costa y col. (1993, 1994); Shempp (1983); Sá (1994); Guimarães (1998). Sin embargo, no son del todo coincidentes, pues en nuestra investigación las características pedagógico-profesionales alcanzan porcentajes más elevados que las personales. Una posible explicación podría ser que se trata de alumnos que ya han cursado dos años en la enseñanza superior y, aunque el proceso socializador inicial previo destaque lo personal, la formación pedagógica recibida, bastante insistente en estos conceptos, ha podido mediatizar las respuestas y confirmar un proceso de socialización dialéctico.



Gráfica 5. 4. Características positivas del profesor.



Gráfica 5. 5. Características negativas del profesor.

Siguiendo la línea de la anterior pregunta y buscando información complementaria al proceso socializador, en la séptima hemos solicitado a los alumnos que **caractericen, positiva y negativamente, la asignatura de Educación Física durante su escolaridad.**

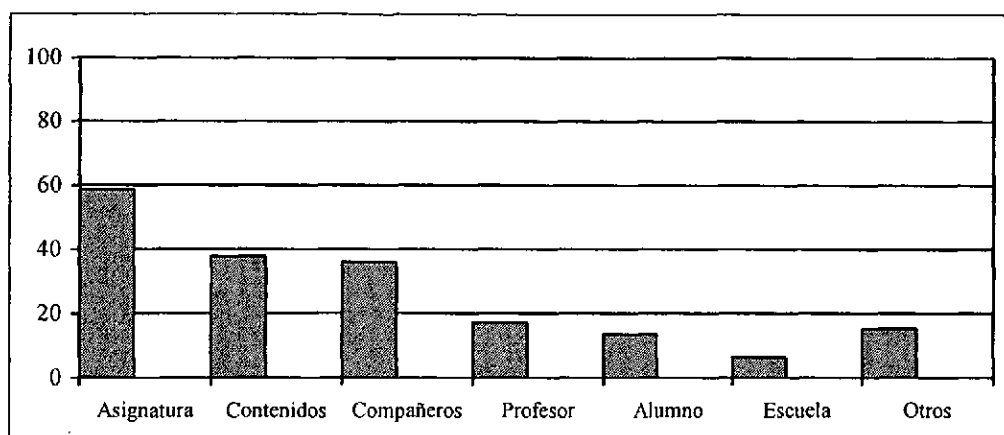
Hemos clasificado las respuestas positivas y negativas atendiendo a las siguientes categorías:

- Factores asociados al profesor: indicadores que se refieren a sus características personales, a su competencia profesional, a sus actitudes.

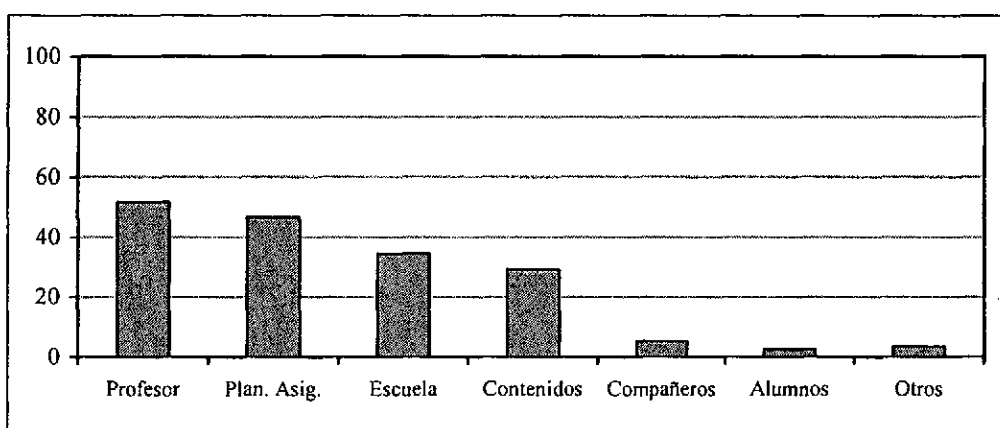
- Factores asociados al alumno: características personales del alumno, actitudes hacia la disciplina, beneficios, motivaciones personales, etc.
- Factores asociados a la escuela: caracterizada por indicadores asociados a la propia institución escolar, infraestructuras, material, horarios, gestión, etc.
- Factores asociados a los contenidos de la asignatura: tipos de aprendizaje, juego, actividad, etc.
- Factores asociados al planteamiento de la asignatura: evaluación, diversión.
- Factores asociados a las relaciones con los compañeros.

En la parte positiva se ha destacado el planteamiento de la asignatura con un 58.6%, seguido de los contenidos de la asignatura y de las relaciones con los compañeros con 37.8% y 36%, respectivamente. Las características personales y profesionales del profesor representan sólo un 17.1% y los factores asociados al alumno un 13.5%, con la escuela como factor menos destacado.

En los aspectos negativos aparecen como factor más determinante las características personales y profesionales del profesor (51.7%), seguido del planteamiento de la asignatura (46.6%), ambos aspectos dependientes del profesor. Al contrario de lo que sucede con las respuestas positivas, el factor asociado a la escuela pasó a ocupar el tercer puesto, con un 34.5%. El contenido de la asignatura se refleja con un 29.3% y, finalmente, las relaciones con los compañeros ocupan el último lugar con un 5.2%. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Guimarães (1998) en el contexto portugués.



Gráfica 5. 6. Características positivas de la asignatura de E.F.



Gráfica 5. 7. Características negativas de la asignatura de E.F.

5.5.2. CONCEPTOS

Esta dimensión se enmarca dentro de las teorías de la socialización. En ella nos interesa conocer cuáles son las concepciones que en la actualidad tienen los alumnos respecto a temas claves de su profesión, específicamente del ámbito de la docencia. Aunque sería muy interesante conocer cuáles eran éstas en el momento de iniciar sus estudios, es evidente que ese dato no lo hemos obtenido. Lo que sí podemos comprobar a través de este cuestionario y

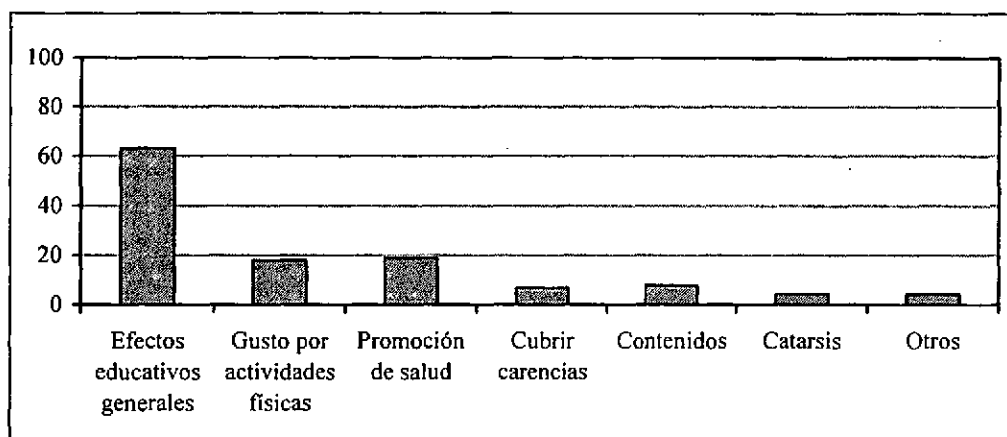
el siguiente es cómo evolucionan dichas concepciones durante el período de formación en preservicio.

La primera pregunta de esta dimensión hace referencia al **papel de la asignatura de Educación Física en el curriculum escolar**, y de ella surgen las siguientes categorías:

- Efectos educativos generales: indicadores asociados a la función formadora, educadora, socializadora, valores..., efectos también perseguidos por otras disciplinas.
- Gusto por la actividad física: esta categoría hace alusión al papel motivador de la asignatura hacia la actividad física.
- Catarsis de otras disciplinas: indicadores que hablan de la Educación Física como medio de liberación de energías y tensiones acumuladas en lo cotidiano.
- Desarrollo de contenidos deportivos y cualidades físicas: indicadores relativos al tipo de contenidos y orientaciones que se le dará a la Educación Física.
- Promoción de la salud: la Educación Física como medio de promoción de la salud, hábitos saludables, etc.
- Cubrir carencias de otras asignaturas: complemento a la formación general, a otras asignaturas.

Entre las categorías mencionadas destacan por encima de las demás los efectos educativos generales (63.2%), seguidos con un porcentaje mucho más bajo por el gusto por la actividad física y la promoción de salud, con un 17.9% y un 18.8% respectivamente. Del análisis de los cuestionarios, en gran medida coincidentes con otras investigaciones realizadas en el contexto portugués (Carreiro da Costa y otros., 1992, 1994, 1995; Sá, 1994), se obtiene bastante

indefinición y poca concreción. Las opiniones de los futuros profesionales coinciden con la ideología dominante, más propia de profesionales menos relacionados con la asignatura y, por ello, con mayor desconocimiento sobre los beneficios concretos de la misma.



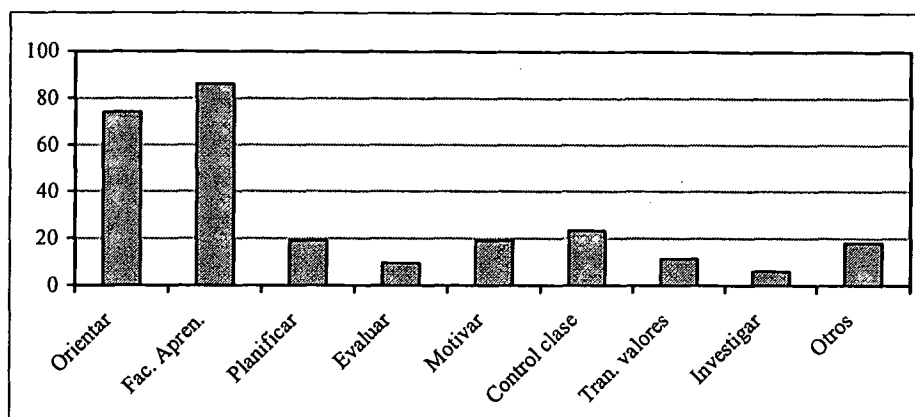
Gráfica 5. 8. Papel de la asignatura de E.F. en el curriculum escolar.

La segunda pregunta recoge **las principales funciones de un profesor en el contexto escolar**. Las categorías elaboradas han sido las siguientes:

- Orientar: función de guía y asesoramiento (aconsejar, tutorizar, amigo, abierto, conocer a sus alumnos, consejero, preparar para la vida,...)
- Facilitar la adquisición de aprendizajes. Se refiere a todas aquellas actividades que provocan una mejor adquisición de aprendizajes por parte del alumno (formar, transmitir, responder a dudas, reforzar, mostrar capacidad didáctica, provocar la reflexión, promover la curiosidad,...)
- Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje: indicadores que se refieren a la programación, selección, adaptación (programar, buscar información, adaptar, transmitir variedad de contenidos,...)
- Control de clase: incluye indicadores como crear un buen clima, vigilar, organizar,...

- Evaluar: indicadores específicos de la evaluación tales como seguir al alumno, corregir, observar sus evoluciones,...
- Investigar: se refiere al análisis que el docente debe hacer de su labor y nos encontramos con indicadores como analizar su práctica, investigar,...
- Motivar: categoría relacionada con las dos primeras que se concretiza específicamente en el papel motivador del docente, con indicadores como animar, alentar, motivar, apoyar,...
- Transmitir valores: se refiere a la función socializadora del docente y, en la mayoría de los casos, el indicador es casi textual de la denominación de la categoría.

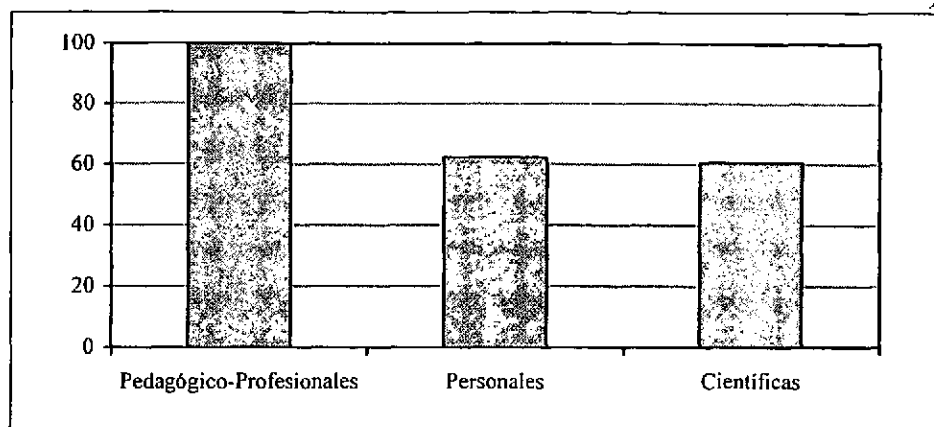
Entre las elecciones destaca el elevado porcentaje que presentan frente al resto las dos primeras categorías, orientar y facilitar la adquisición de aprendizajes, con porcentajes de 74.1% y 86.2%. En nuestros alumnos resalta la preocupación por favorecer el aprendizaje, que será importante comprobar si permanece durante las prácticas o al finalizar el Practicum. Categorías clásicas estudiadas por la didáctica, tales como la planificación y la evaluación, quedan muy relegadas con porcentajes de 19% y 9.5%. También con porcentajes similares se encuentra la motivación (19%), el control de clase (23.3%) y la transmisión de valores (11.2%). Finalmente, la investigación sólo es señalada por un 6%. Los datos obtenidos confirman la diversidad de resultados que han ido surgiendo en las diferentes investigaciones llevadas a cabo en los últimos años, observándose una tendencia coincidente respecto a las categorías centradas en la relación con el alumno: orientar, facilitar aprendizajes y motivar. La categoría control del grupo no aparece tan destacada como sería de esperar atendiendo a las investigaciones realizadas en la última década por Villar (1994), Delgado (1990) y otros en la Universidad de Granada.



Gráfica 5. 9. Funciones del profesor de E.F.

La última pregunta de esta dimensión atiende a **las características de un buen profesor de Educación Física** y la categorización realizada coincide con la utilizada en la pregunta sobre las características de los profesores que ha tenido durante su formación.

Podemos afirmar que los alumnos hacen referencia a todas las categorías propuestas, siendo muy elevados los porcentajes en la categoría pedagógico/profesional (100%) y en las características personales y científicas (60%). Estos datos coinciden con los que aparecían a la hora de valorar a sus propios profesores, pero aumenta bastante la categoría conocimientos científicos, lo cual sigue demostrando que, posiblemente, el proceso socializador está siendo bastante dialéctico.



Gráfica 5. 10. Características de un buen profesor de E.F.

5.5.3. FORMACIÓN GENERAL

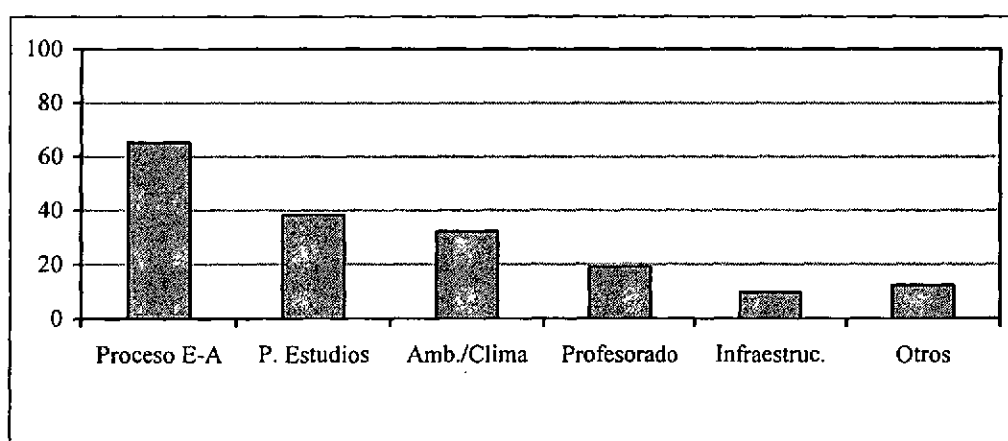
Esta no es una dimensión específica de nuestro estudio pero con ella perseguimos describir el sentir de los alumnos respecto a cómo está siendo su formación, al tiempo que seguimos profundizando en el proceso socializador.

En la primera pregunta los alumnos nos dan una valoración de su **experiencia de formación durante la carrera**. Las respuestas se clasifican en positivas y negativas.

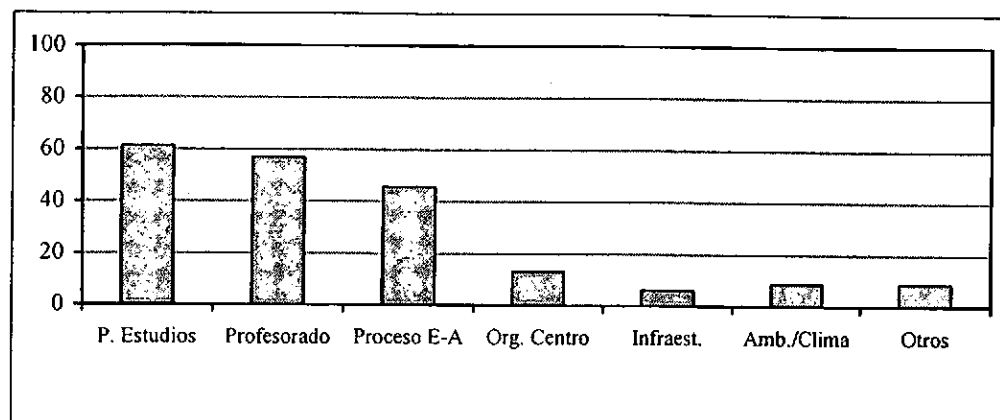
En lo positivo, destaca la categoría factores asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje (ampliar conceptos, conocimientos, autoformación, aprobar, enseñanza individualizada, etc.) que es elegida por un 65.2%. En un segundo lugar se encuentra la categoría plan de estudios (ciertas asignaturas, muchos cambios, optatividad, diversidad, etc.) con un 38.3% y la referente al ambiente o clima relacional (conocer gente, compañerismo, cohesión, desinhibición, etc.) con un 32.2%. Los factores asociados al profesorado son de un 19.1%, y en un lugar poco relevante aparecen las infraestructuras con un 9.6%. Estos datos no coinciden con el contexto portugués, cuyos estudios reflejan a los alumnos como lo más positivo.

En lo negativo, las categorías más relevantes son las que recogen los factores asociados al plan de estudios (improvisación, novedad, incoherencia, asignaturas de relleno, muy centrado en la enseñanza, etc.) y al profesorado (mal profesorado, poco formado, carácter personal, relación, etc.), con porcentajes de 61.2% y 56.9%, respectivamente. También destacan los asociados al proceso de enseñanza/aprendizaje (poca formación, repetición de contenidos, calidad, etc.) con un 45.7%. Mucho menos relevantes son las categorías que recogen los factores relacionados con la organización del centro (12.9%), los de infraestructuras (6%) y los referentes al ambiente o clima de relación (8.6%).

Los resultados encontrados en los aspectos negativos de la formación sí coinciden con estudios similares realizados en Portugal por Sá (1994).



Gráfica 5. 11. Aspectos positivos de la experiencia de formación.



Gráfica 5. 12. Aspectos negativos de la experiencia de formación.

La segunda y tercera pregunta de esta dimensión hacen referencia a **los intereses de los estudiantes en el momento de iniciar la carrera y en la actualidad (al iniciar el segundo ciclo)**, pregunta importante para el análisis de la evolución del pensamiento y para contrastar los diferentes momentos de socialización.

Las categorías que aparecen son:

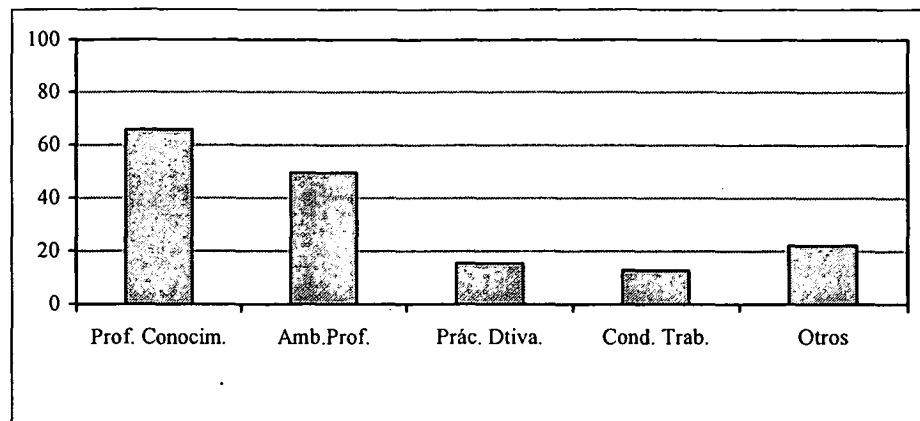
- Profundizar en conocimientos pedagógico-científicos: los alumnos manifestaban en esta categoría su interés por aumentar conocimientos específicos y mejorar su formación.
- Ámbitos profesionales a los que se puede acceder desde esta carrera: los alumnos hacían referencia a los distintos ámbitos profesionales a los que se puede acceder desde esta carrera, destacando cada cual el que le interesaba (salud, docencia, rendimiento).
- Condiciones de trabajo: indicadores que hacen referencia a la posibilidad de encontrar trabajo (opositar, trabajo fácil,...)
- Práctica deportiva: Recoge todos aquellos indicadores relacionados con la posibilidad de seguir realizando deporte. (Esta categoría desaparece en la

segunda pregunta porque nadie la selecciona como un interés en ese momento)

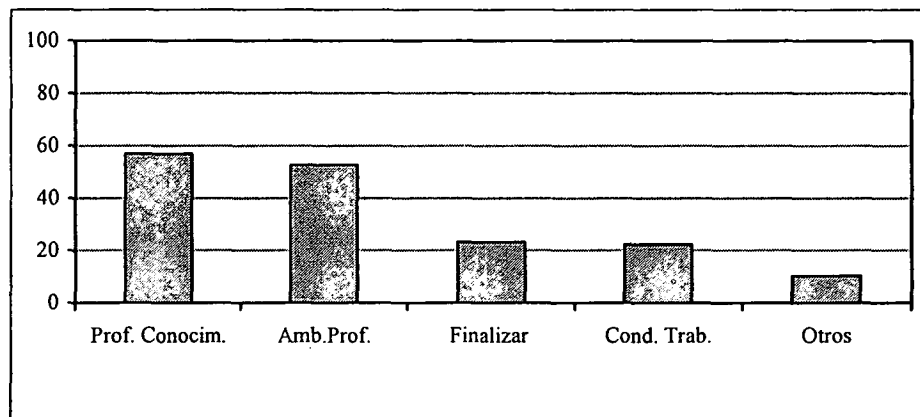
- Finalizar la carrera lo antes posible: recoge sólo motivaciones para el inicio del segundo ciclo, ya que nadie menciona que ese fuese un interés inicial. Nos encontramos con una actitud muy pesimista.

Al iniciar la carrera los motivos más destacados son aquellos que se refieren a la categoría profundizar en los conocimientos pedagógico-científicos (65.8%) y la que recoge los ámbitos profesionales a los que se puede acceder (49.6%), explicación que tiene una fuerte coincidencia con las justificaciones dadas en la pregunta de los motivos por los que se elegía la carrera. Un lugar mucho más relegado lo ocupan las categorías práctica deportiva (15.4%), dato un poco contrario a lo manifestado respecto a los motivos de elección, y condiciones de trabajo (12.8%). Incluso el porcentaje de la categoría Otros es mayor (22.2%), aunque con respuestas muy diversificadas.

Respecto a los intereses actuales (al iniciar el segundo ciclo), se mantienen con porcentajes muy semejantes las dos primeras categorías. La referente a los conocimientos pedagógico-científicos disminuye algo y presenta un 56.9%, y la de los ámbitos profesionales se incrementa con un 52.6%; la preocupación por las condiciones de trabajo dobla casi su porcentaje (22.4%), resultado bastante comprensible dada la situación actual del mercado laboral y, en concreto, en nuestra profesión. También aparece una nueva categoría que es la de finalizar los estudios lo antes posible (23.3%), categoría que manifiesta un cambio o modificación acorde con las teorías de la resistencia. En cualquier caso, seguimos ante un proceso reproductor y pesimista, nunca un proceso dialéctico y productivo (Torres, 1991).



Gráfica 5. 13. Intereses al iniciar la carrera.



Gráfica 5. 14. Intereses al iniciar el segundo ciclo.

Respecto a la posible modificación de los intereses los cambios no son relevantes, especialmente en las dos primeras categorías que son las que reúnen a la mayor parte de los sujetos, lo cual nos indica que la formación recibida durante estos años apenas ha modificado los intereses y, si lo ha hecho, parece que ha sido para peor.

Con ésta se inicia un grupo de cuatro preguntas que recogen datos respecto a los contenidos que se imparten en la carrera. **Acerca de la carencia en estos estudios de contenidos de tipo conceptual**, un 55.6% de alumnos considera que son insuficientes, mientras que un 44.4% se siente satisfecho.

Los 65 alumnos que no estaban satisfechos **echan en falta, fundamentalmente**, contenidos de intervención educativa (37.5%). Otros demandan contenidos relacionados con la orientación laboral (12.5%) y con el entrenamiento deportivo (10.9%). En esta pregunta hay un número muy elevado de respuestas indeterminadas debido fundamentalmente a la confusión entre los términos fundamentos y procedimientos.

Respecto a los **procedimientos** el número de alumnos que considera estos contenidos insuficientes es más elevado (66.1%) que el de alumnos satisfechos (33.9%). Estos resultados coinciden con estudios de González Sanmamed (1994), realizados en la Universidad de A Coruña.

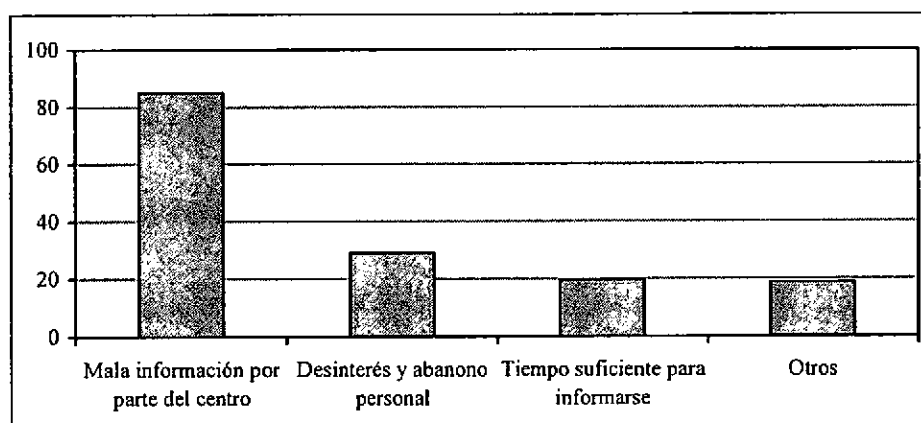
Cuando **proponen procedimientos necesarios**, hacen fundamentalmente referencia al número y no al tipo; de hecho, un 57.7% así lo demanda. Un 33.8% lo concretiza en procedimientos psico-pedagógicos. El porcentaje de indeterminados ha disminuido en esta pregunta (19.5%), pero sigue manifestándose la confusión de términos.

5.5.4. EXPECTATIVAS HACIA EL PRACTICUM

Esta última dimensión nos ha permitido conocer cómo se posicionan los alumnos frente al Practicum, cuál es su conocimiento sobre la asignatura, cuáles sus expectativas e intereses, etc. Esta información no es fácilmente contrastable con estudios similares, pues nos encontramos con un elemento bastante novedoso en la Educación Física: el Practicum que nace con los nuevos planes de estudio. Las investigaciones más próximas son las que estudian las prácticas en la formación de los licenciados en Educación Física y las diplomaturas, pero no hablamos de realidades iguales. Los datos recogidos nos permiten a su vez poder explicar lo acontecido en el Practicum y también analizar en qué medida se cumplieron las expectativas iniciales.

En primer lugar les preguntamos acerca de la **información que poseían sobre el Practicum**. Los resultados son muy elevados a favor de la falta de información: sólo un 6.9% afirma poseer suficiente información, frente a un 93.1% que manifiesta no tener suficiente.

Las razones que los alumnos barajan para explicar esta desinformación son: la responsabilidad del centro (85%); el desinterés y abandono personal (29%); la consideración de que todavía hay tiempo para informarse (19.6%), y otras causas muy diversas (18.7%).

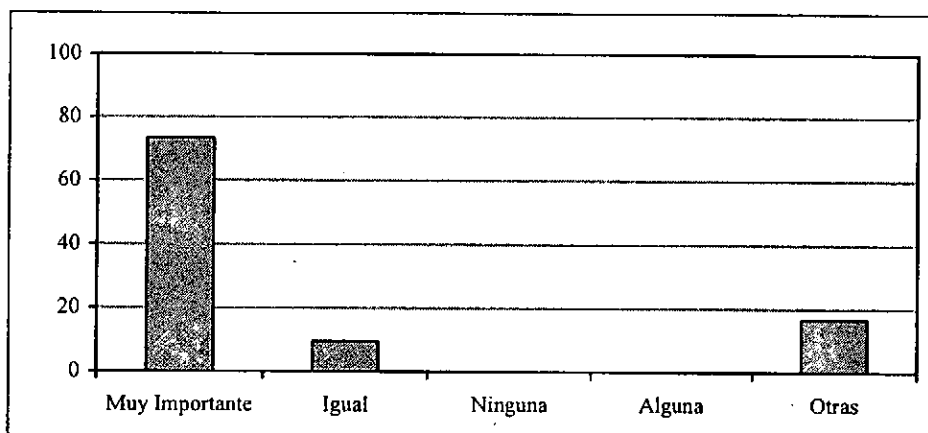


Gráfica 5. 15. Razones de la desinformación.

Los resultados obtenidos en estas dos preguntas son un poco desalentadores, pero la explicación principal deberíamos encontrarla en que ésta es la primera promoción que cursa el nuevo Plan de Estudios, por lo cual la asignatura no estaba suficientemente organizada y estructurada. Es importante que contrastemos esta pregunta en el segundo cuestionario, para conocer si finalmente se mejoró la situación de partida. Sin embargo, debemos asumir que llevamos un lastre que posiblemente influya en la experiencia de prácticas de los distintos alumnos.

Una pregunta clave que refleja las expectativas de los alumnos frente al Practicum es la que ahora nos ocupa, en la que solicitamos al alumno que

valore la asignatura frente a las otras de la carrera. Un 73.7% considera que es muy importante, sólo un 9.6% piensa que es igual que las otras y nadie opta por las opciones ninguna y alguna. Los datos nos presentan unos alumnos con expectativas muy altas frente al Practicum. Encuentran que esta asignatura es fundamental para su formación, y eso los lleva a mantener unas demandas muy elevadas que también podrían explicar la insatisfacción con la información recibida. La valoración que los alumnos tienen del Practicum coincide con los estudios realizados por Locke (1984); Doods (1985, 1989); Zeichner (1980); Carreiro da Costa y otros (1991). Este último concluyó, en un estudio sobre la valoración de la formación inicial, que los alumnos destacan la importancia dada a las actividades formativas relacionadas con la preparación y organización de la enseñanza, especialmente las que se realizan en condiciones reales.

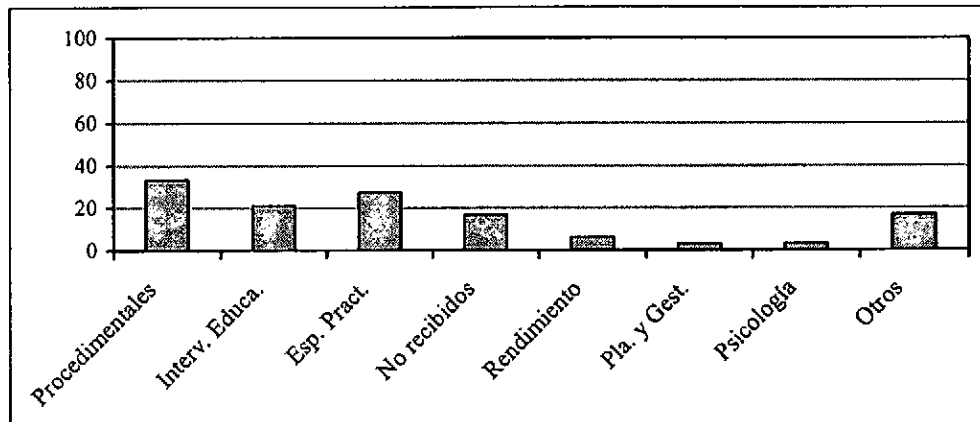


Gráfica 5. 16. Importancia del Practicum.

Respecto a la **suficiencia o no de los conocimientos recibidos previamente para afrontar el Practicum**, un 57.1% de los alumnos no están satisfechos y un 42.9% los consideran suficientes.

Los conocimientos que más se echan en falta coinciden con aquellos reseñados anteriormente para la formación. Siguen destacando los procedimientos (33.3%) y la intervención educativa (21.2%). Cobran fuerza

los contenidos específicos del Practicum (27.3%) y, en menor medida, empieza a manifestarse un problema que posiblemente nos encontraremos en el cuestionario II: un 16.7% de los alumnos echan en falta contenidos que van a cursar con posterioridad, cuando ellos consideran que ya será tarde.



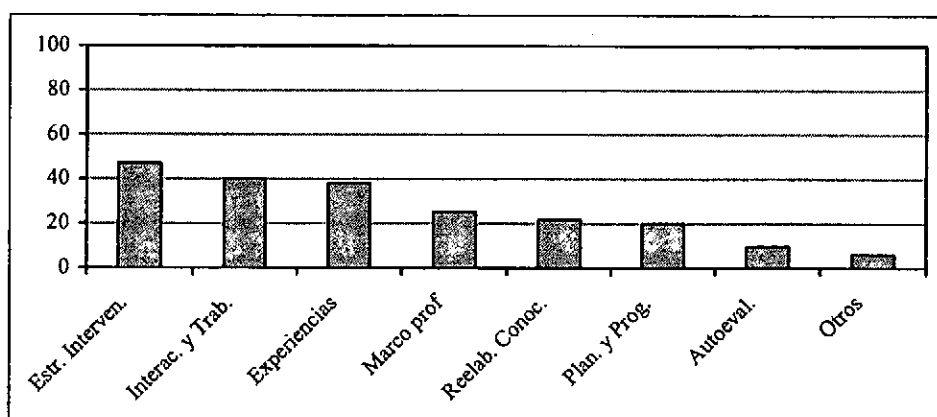
Gráfica 5. 17. Contenidos que echa en falta.

En lo referente a la pregunta que interroga a los alumnos acerca de cuáles son sus **expectativas respecto a los aprendizajes** que va a adquirir con la realización del Practicum, las categorías resultantes para la práctica son las siguientes:

- Aprendizajes relacionados con la planificación: se refiere a cómo programar, cómo organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, organización de prácticas deportivas, programación de actividades de gestión...
- Aprendizajes necesarios para una buena interacción y trabajo con los otros: relaciones con los compañeros, control y relación con los alumnos, deportistas,...
- Estrategias de intervención: se refiere a formas de actuar en la práctica profesional, cómo ser un buen profesor, entrenador, preparador físico, saber transmitir, técnicas de actuación,...

- Aprendizajes referentes a la definición del marco profesional: adaptación laboral, conocer el estado actual y real de nuestro campo profesional,...
- Reelaboración del conocimiento académico: se refiere a adaptar lo aprendido a un contexto real.
- Autoevaluación y conocimiento de las propias posibilidades: valorar nuestra propia actividad, conocimientos,...
- Experiencia: aunque inicialmente no lo considerábamos como categoría la hemos incluido dada su incidencia. Los indicadores que recoge esta categoría aparecen como experiencia.

Las elecciones durante las prácticas están muy repartidas en las diferentes categorías, aunque podríamos agruparlos en dos grupos. En el primero incluimos las estrategias de intervención (47%), los aprendizajes para una buena interacción y trabajo con los otros (40%) y la experiencia (38.3%). En el segundo señalamos aquellos que hacen referencia a la definición del marco profesional (25.2%), la reelaboración del conocimiento profesional (21.7%) y, finalmente, los aprendizajes relacionados con la planificación y programación de la práctica (20%). Otras categorías son poco relevantes.

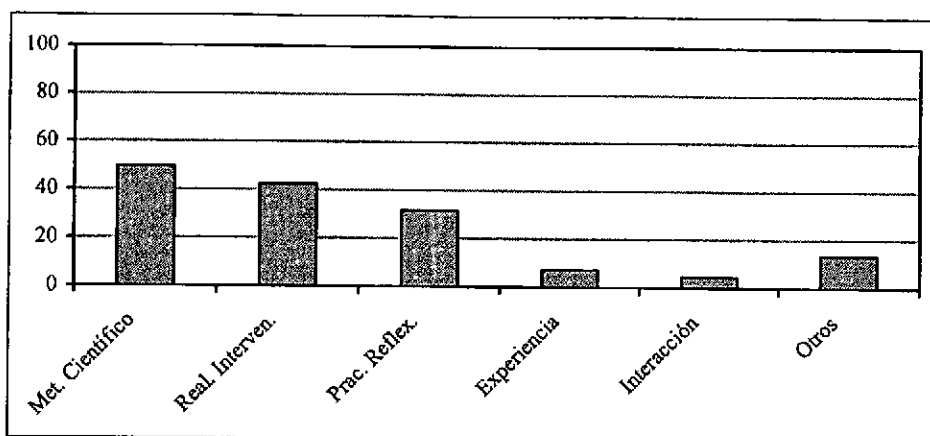


Gráfica 5. 18. Aprendizajes durante las prácticas.

Las categorías elaboradas durante la investigación son:

- Aprendizajes relacionados con el diseño y aplicación del método científico: indicadores que recogen los aprendizajes relacionados con la aplicación específica de los conocimientos estudiados sobre investigación, métodos de observación, planificación, elaboración de técnicas de recogida de datos,...
- Aprendizajes sobre la realidad de intervención: referencias a las posibilidades que dicha investigación genera para el conocimiento de la realidad de intervención, el aula, el club,....
- Aprendizajes que comportan una práctica reflexiva: los alumnos destacan las posibilidades que la investigación ofrece para aprender a tomar decisiones, resolver problemas, reflexionar en la acción,...
- Aprendizajes necesarios para una buena interacción y trabajo con los otros: especial referencia a las posibilidades del trabajo en grupo y todos los aprendizajes a él asociados.
- Experiencias: se refieren a tener experiencia como investigadores en la realidad.

Durante la investigación, de las siete categorías destacan ampliamente las tres primeras: los aprendizajes relacionados con el diseño y aplicación del método científico (49.5%), los que se refieren al conocimiento de la realidad de intervención (42.3%) y los que hablan de una práctica más reflexiva (31.5%). No reseñamos las otras categorías porque tienen porcentajes muy pequeños.



Gráfica 5. 19. Aprendizajes durante la investigación.

Debemos destacar que las expectativas de los alumnos coinciden en gran medida con los objetivos esperados para esta asignatura, lo cual nos ofrece unas expectativas bastante realistas.

En esta pregunta se recoge otro tema relacionado con las expectativas: **los problemas que piensan que van a encontrarse durante el Practicum.**

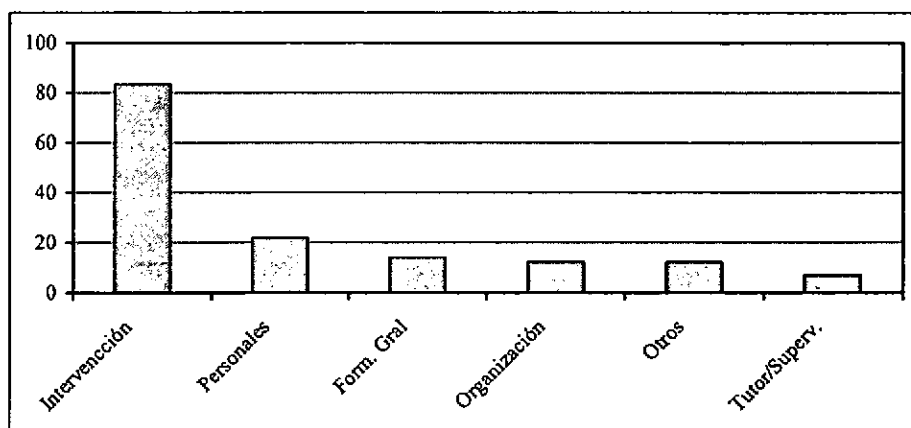
Para realizar la categorización de las respuestas hemos atendido al contexto de prácticas y al de investigación, aunque la denominación es la misma para ambos.

- Problemas en la formación general de los alumnos: se refiere a aquellas carencias que posee el alumno en su formación global y que le impiden desarrollar distintos aspectos dentro de la práctica o dentro del diseño de la investigación, sin hacer referencia específica a la intervención directa o puesta en práctica.
- Problemas de intervención/desarrollo: viene determinado por los problemas que el alumno se va a encontrar cuando esté realizando la práctica, tales como relación con los alumnos, deportistas, control de clase,

gestión de actividades, recogida de datos, elaboración de instrumentos, problemas de fiabilidad y validez,...

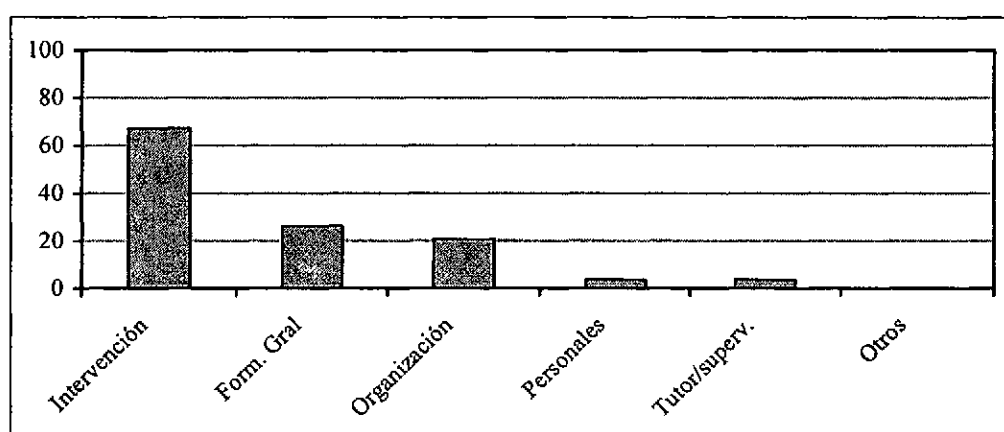
- Problemas con el tutor o supervisor: atiende a la falta de conocimientos del profesor tutor o supervisor, problemas de relación, de actitud,...
- Problemas de organización: indicadores referidos a aspectos de organización de la asignatura, información, pérdida de clase para poder hacer las prácticas, fechas inadecuadas,...
- Problemas asociados a las características y circunstancias personales: explicaciones a problemas muy particulares propios de cada uno (miedo, inseguridad, imposibilidad de desplazarse).

En las prácticas, la mayoría de las respuestas se incluyen en la categoría problemas de intervención con un porcentaje de un 83.3% y, en un segundo lugar, aparecerían los problemas debidos a las circunstancias y características personales con un 21.9%. Podemos destacar, como dato curioso respecto a respuestas anteriores, que sólo un 14% considera que va a tener problemas de formación. Con porcentajes similares se encuentran los problemas de organización (12.3%) y la categoría otros. Inicialmente los alumnos no consideran relevantes los problemas con el tutor y supervisor (7%).



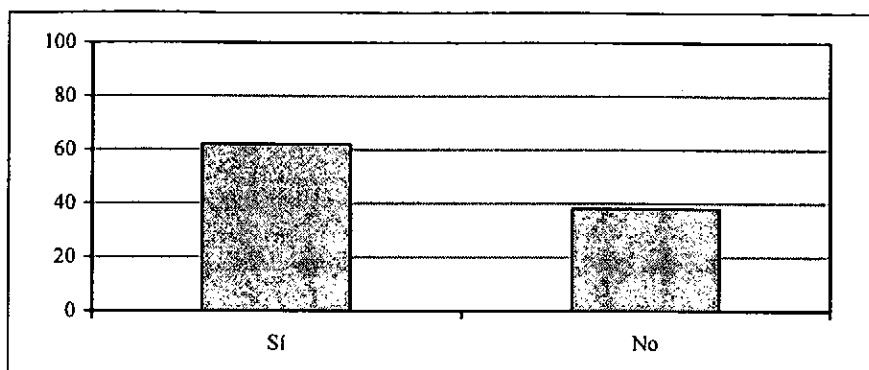
Gráfica 5. 20. Problemas durante la realización de las prácticas.

Durante la investigación, seguimos encontrando el porcentaje más elevado (67.3%) en los problemas de intervención, aunque disminuye respecto a las prácticas. Aumentan los problemas relacionados con la formación (26.2%) y también los problemas de organización (20.6%). Observamos además que la desinformación es mayor respecto a la investigación, que podemos entender que es el elemento más novedoso de la asignatura. Las otras dos categorías apenas son reseñadas (3.7%).



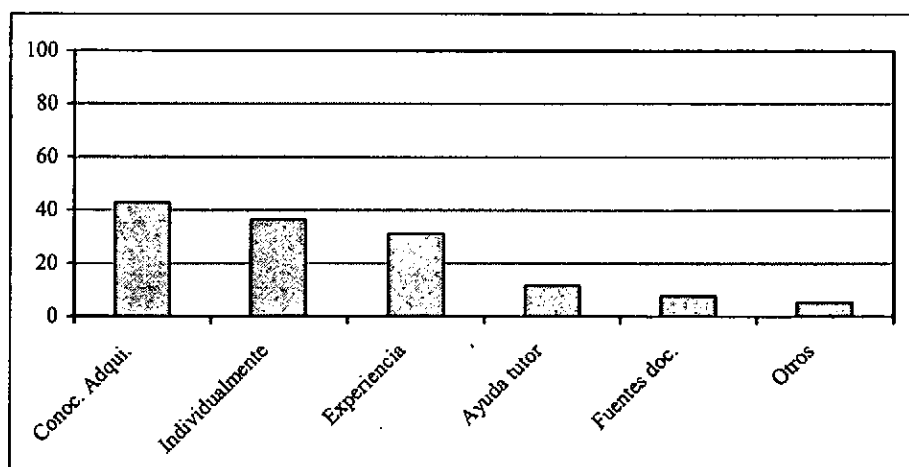
Gráfica 5. 21. Problemas durante la realización de la investigación.

Las respuestas dadas por los alumnos respecto a **su capacitación para resolver los problemas que se van a encontrar en las prácticas** son optimistas, ya que un 62% se considera capacitado y un 38% no. Estos datos positivos coinciden con los estudios llevados a cabo por Carreiro y col. en 1991, y también Weinstein (1988, 1990) afirma que antes de iniciar las prácticas los alumnos suelen mantener un optimismo realista que les hace pensar que no tendrán demasiados problemas, opinión que suele modificarse al llegar a la práctica.

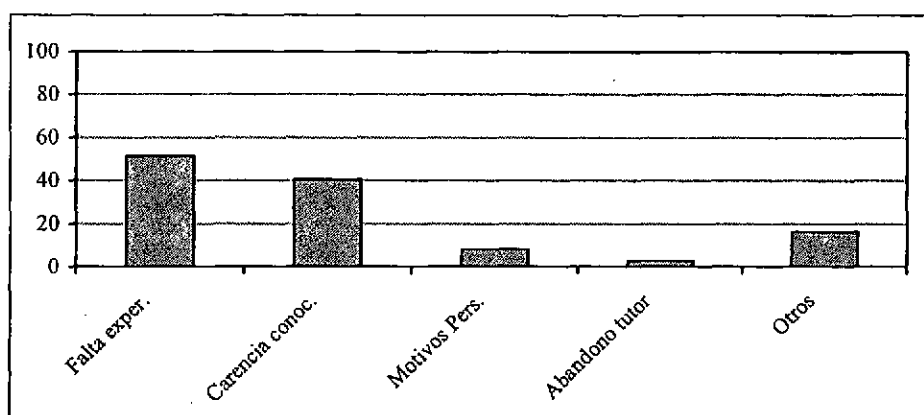


Gráfica 5. 22. Capacidad para resolver problemas en las prácticas.

En esta pregunta los alumnos justifican la respuesta anterior. En caso de respuesta positiva, las categorías más seleccionadas han sido la que se refiere a las aportaciones de los conocimientos adquiridos (42.9%), lo que sigue reafirmando que los alumnos no están muy descontentos con la formación; la que se apoya en el trabajo individual (36.4%) y la que se ayuda de las experiencias previas (31.2%). En caso de respuesta negativa, la explicación se encuentra fundamentalmente en la carencia de experiencia, con un porcentaje de un 51.4%, y en la falta de algunos contenidos, con un 40.5%.

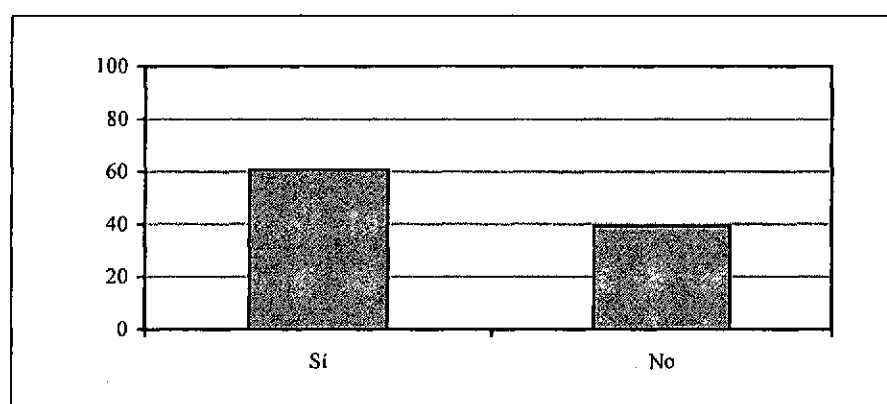


Gráfica 5. 23. Justificación positiva.



Gráfica 5. 24. Justificación negativa.

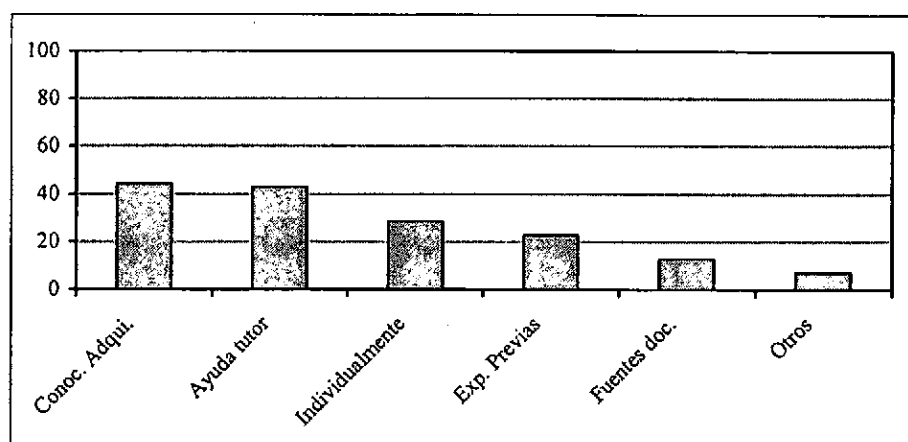
En esta pregunta volvemos a preguntarle al alumno si se encuentra **capacitado para resolver los problemas de la investigación**, con resultados similares a los de las prácticas: un 60.7% responde afirmativamente y un 39.3% negativamente.



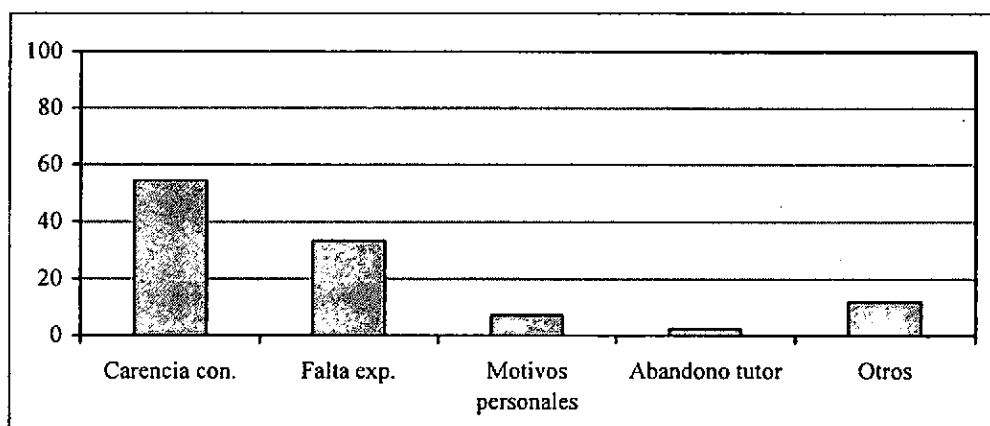
Gráfica 5. 25. Capacidad de resolver los problemas de la investigación.

En la **justificación** volvemos a encontrar dos posibilidades: Respuesta positiva, con un abanico de soluciones más amplio, donde las aportaciones de los conocimientos adquiridos se siguen presentando como muy importantes (44.3%), mientras que el apoyo de los profesores tutores en este ámbito coge fuerza (42.9%). Otras alternativas tienen menores porcentajes: individualmente lo proponen un 28.6% y las experiencias previas un 22.9%. Finalmente cabe destacar que las fuentes de documentación aumentan respecto a las prácticas, aunque sólo son recogidas por un 12.9%.

En respuesta negativa, las categorías coinciden bastante con la primera parte de la pregunta: un 52.4% encuentra las causas en la carencia de conocimientos necesarios y un 33.3% en la falta de experiencias previas.

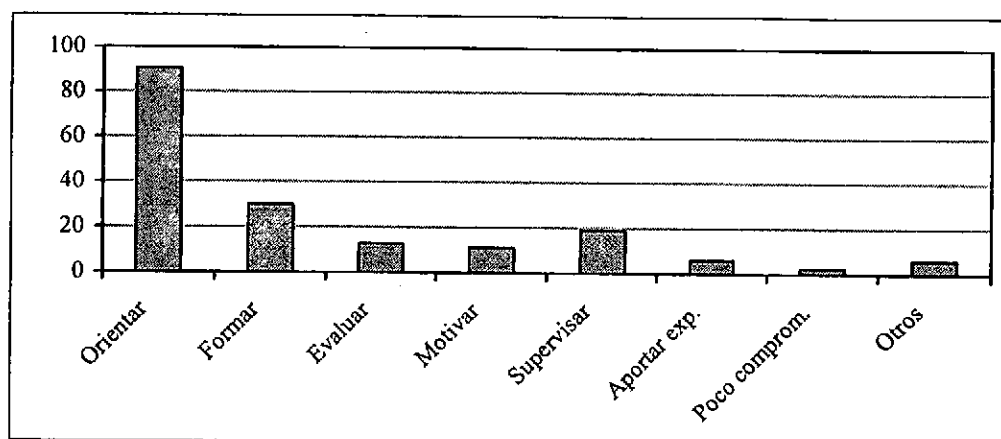


Gráfica 5. 26. Justificación positiva.



Gráfica 5. 27. Justificación negativa.

Respecto al papel que va a llevar a cabo el profesor tutor del INEF durante la realización del Practicum, destaca una categoría por encima de las otras: la función de orientar, con un porcentaje del 90.6%, a la que siguen de lejos formar (29.9%), evaluar (12.8%) y motivar (11.1%). Las otras categorías presentan porcentajes muy poco significativos.

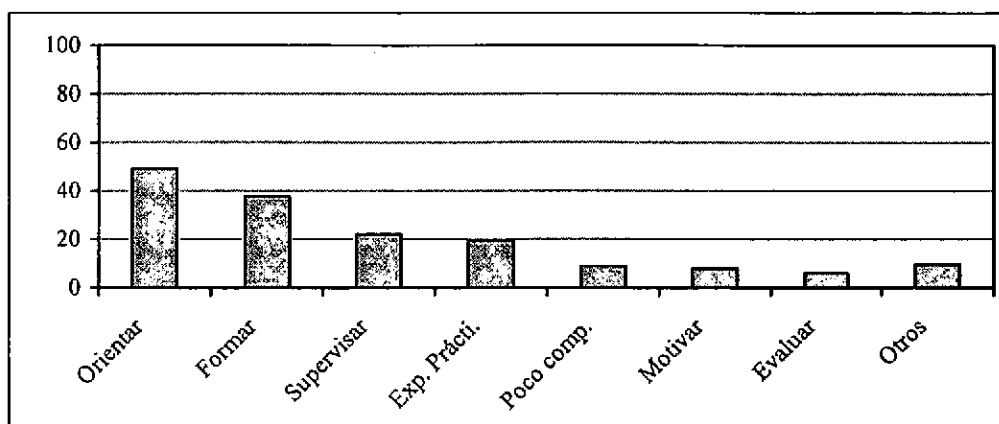


Gráfica 5. 28. Papel del tutor del INEF.

A la pregunta sobre si **la respuesta anterior coincide con sus deseos**, un 85.1% responde afirmativamente y un 14.9% negativamente. Seguimos observando el optimismo de los alumnos frente a la asignatura.

A la pregunta **cómo le gustaría que fuese dicho papel**, el 78.9% de los que responden negativamente se refiere a la función de orientar, sigue destacada la de aportar experiencia personal (21.1%) y, en menor medida, motivar y comprometerse (15.8%).

Respecto al **papel que va a desempeñar el profesor tutor del Centro de prácticas** durante la realización del Practicum, la categoría más señalada ha sido la de orientar, pero ha disminuido el porcentaje (49.1%). Por el contrario, aumenta la de formar (37.7%). Aspecto curioso que los alumnos destaquen como una función relevante para los tutores del centro de prácticas su labor formativa. Otras categorías señaladas son supervisar (21.9%) y facilitar la experiencia práctica (19.3%).



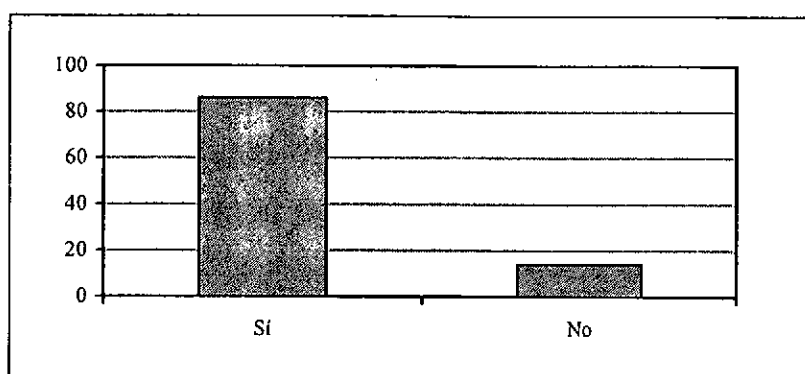
Gráfica 5. 29. Papel del supervisor del centro de prácticas.

A la pregunta sobre **si la respuesta anterior coincide con sus deseos**, un 74.1% responde afirmativamente y un 25.9% responde negativamente.

A la pregunta **cómo le gustaría que fuese dicho papel** el 67.7% de los que responden negativamente se refiere a la función de orientar, un 25% a la de formar, un 21.9 % a la de facilitar la experiencia práctica, un 18.8% a la de motivar y comprometerse, un 12.5% a evaluar y un 9.4% a supervisar. Se sigue manteniendo la misma tendencia.

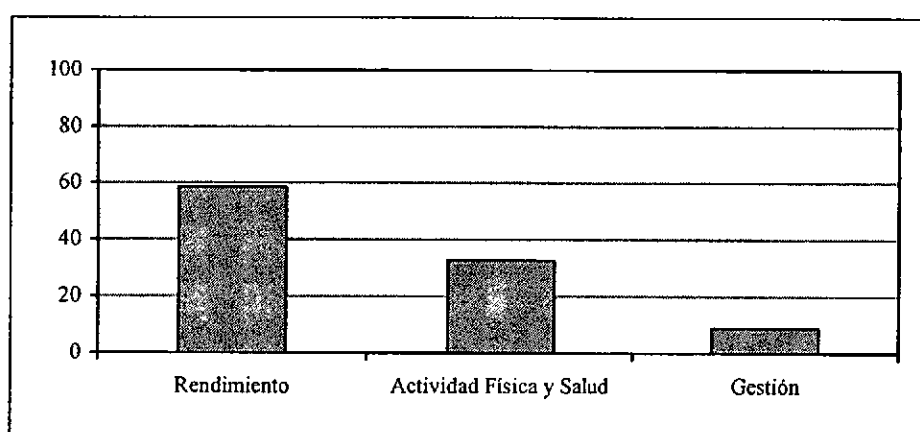
El último grupo de preguntas hace referencia al **itinerario curricular y ámbitos de interés**, aspectos estrechamente relacionados con los procesos de socialización.

Respecto a la intención o no de realizar un itinerario un 86.9% afirma querer llevarlo a cabo, dato sorprendente el elevado número de alumnos, y sólo un 13.7% dice que no.



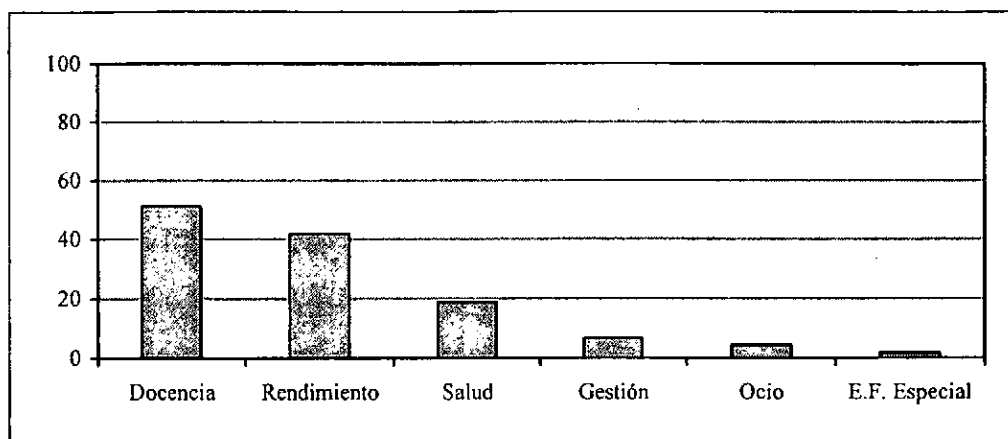
Gráfica 5. 30. Realización de un itinerario específico curricular.

El tipo de itinerario curricular que van a cursar se reparte indistintamente: un 58.4% quieren realizar el de rendimiento deportivo, un 32.7% el de actividad física salud y un 8.9% el de gestión y ocio deportivo.



Gráfica 5. 31. Tipo de itinerario.

El ámbito en el que les gustaría realizar el Practicum se concentra fundamentalmente en docencia (51.3%) y rendimiento (41.9%). Les sigue el ámbito de salud (18.8%) y, con porcentajes mucho más pequeños la gestión (6.8%), el ocio (4.3%) y la Educación Física especial (1.7%). Estas elecciones se corresponden con las respuestas dadas respecto a las motivaciones y los futuros intereses profesionales.



Gráfica 5. 32. Ámbito de realización del Practicum.

Finalmente, las justificaciones que los alumnos manifiestan acerca de **los motivos que los llevaron a elegir ese ámbito** se concentran en dos categorías: gusto por el ámbito (53.8%) y aumentar conocimiento-experiencia (27.4%). Se enumeran otros motivos: oportunidades profesionales (13.7%); posibilidad de completar o convalidar estudios (10.3%); cualidades personales (9.4%). Finalmente aparece, con un pequeño porcentaje de 3.4%, la posibilidad de relación social y de poner en práctica conocimientos adquiridos.

5.6. CONCLUSIONES Y DIAGNÓSTICO INICIAL.

- Un número muy elevado de alumnos ha tenido algún tipo de experiencia docente lo cual, sin duda, va a condicionar la posterior formación en preservicio, al no ser ésta su primera vivencia profesional.
- Los motivos que fundamentalmente han movido a los alumnos a matricularse en la licenciatura hacen referencia al mundo del deporte y la actividad física, siendo muy poco relevantes los factores personales.

- Los ámbitos profesionales que desean desempeñar son los tradicionales (docencia, rendimiento).
- Un número muy elevado de alumnos considera que el papel fundamental de la Educación Física está unido a los efectos educativos generales.
- Entre las principales funciones de un profesor, los alumnos señalan facilitar aprendizajes y orientar.
- Como características de un buen profesor señalan que lo pedagógico y profesional tienen un papel más destacado.
- Respecto a la formación recibida destacan como positivo los factores asociados al proceso de enseñanza y como negativo aquellos factores asociados al plan de estudios y al profesorado.
- Los motivos e intereses de los estudiantes en el momento de iniciar la carrera atienden principalmente a profundizar en conocimientos pedagógico-científicos.
- En la actualidad y una vez cursado el primer ciclo, los intereses mayoritarios permanecen.
- Sobre la valoración de la formación recibida los alumnos demandan más contenidos procedimentales.
- Un número elevado de alumnos presenta unas expectativas muy altas frente al mismo y a la valoración de su papel en la formación. Por el contrario, prácticamente todos critican la información que han recibido sobre el mismo.
- En relación a la suficiencia o no de conocimientos recibidos para afrontar el Practicum, la opinión está dividida de un modo similar a la de la

formación general entre aquellos que consideran que es suficiente o insuficiente.

- Los principales problemas que creen que se van a encontrar atienden sobre todo a cuestiones de intervención y puesta en práctica. Sin embargo, son optimistas en su capacitación para superarlos.
- De la figura del profesor tutor opinan que su función fundamental va a ser la de orientar, acción coincidente con sus deseos.
- Su opinión sobre la figura del supervisor de prácticas se reparte entre orientar y formar, coincidiendo igualmente con sus deseos.
- Respecto al Itinerario Curricular es muy elevado en esta promoción el número de sujetos interesados en un IEC, siendo el de Rendimiento Deportivo el más elegido, seguido del de Actividad Física y Salud.
- Por el contrario, la mitad de los alumnos muestra cierta inseguridad en esta última decisión al manifestar su intención de realizar el Practicum en el ámbito de Docencia.

Todas estas conclusiones nos sitúan ante un grupo de alumnos muy ilusionados con la realización del Practicum, con altas expectativas sobre el mismo e incluso sobre los participantes (profesores tutores y supervisores). Sin embargo, se critica la falta de información sobre la asignatura. Otro aspecto que puede determinar la funcionalidad de la asignatura es que para un número muy elevado de alumnos ésta no va a ser su primera experiencia profesional, lo que puede condicionar las expectativas con las que afrontan el Practicum.

6. PLAN DE ACCIÓN: UN PROGRAMA DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN BASADO EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

6.1. UN PROGRAMA DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN.

6.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN / FORMACIÓN.

6. 3. ELEMENTOS DE ESTUDIO.

6.4. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA.

6. 5. CONTEXTO DE PRACTICUM.

6.6. SUJETOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN.

6.1. UN PROGRAMA DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN.

El programa propuesto para llevar a cabo con nuestro grupo de alumnas en formación incluye dos facetas que se desarrollan simultáneamente: una de formación y otra de investigación.

Hemos utilizado esta doble intención porque consideramos que la metodología de investigación-acción posibilita incluso una triple dimensión investigación-formación- acción. Algunos autores así lo proponen en su propia definición:

"Investigación, acción y formación están estrechamente unidas. Cualquier transformación por la investigación supone modificaciones en los valores, las actitudes, las relaciones interpersonales y no solamente en las justificaciones teóricas y las informaciones técnicas." (Thirion, 1980: 51)

Nuestra metodología intenta utilizar las posibilidades organizativas y estructurales que ofrece toda investigación-acción en favor de una dinámica que para nosotros es necesaria en todo proceso de formación y, en concreto, en el de nuestras alumnas: *"la reflexión en la acción"*. Es por esto que, para la propuesta de nuestro programa, hemos manejado conceptos y elementos esenciales a ella:

- Inicialmente el investigador principal formó un grupo, por lo que se puede hablar de una investigación colaborativa.
- A continuación, aunque existía un plan inicial, todos los miembros del grupo reedificaron un nuevo plan que, debido a la espiral introspectiva característica de dicho método, sufrió modificaciones con las que surgieron otros nuevos o pequeños cambios.

- Aunque en el grupo convivían sujetos con distinto rol en el proceso formativo, se intentó mantener una dinámica participativa, democrática y dialogante.
- La reflexión se tomó como principal objetivo, convirtiéndose en principio y fin.
- Finalmente, instrumentos como el diario sirvieron como guía del proceso e incluso como mediadores de las dimensiones investigación y formación.

Este aprovechamiento de la investigación como instrumento de formación ha sido defendida y utilizada en los últimos años en el ámbito de la educación física tanto en formación permanente como en formación inicial, por autores como Blández (1994), Fraile (1993a), García Ruso (1992), Granda (1995a), Medina (1995), Viciano (1996), entre otros. Sin embargo, nuestras intenciones (aunque similares) no son las mismas. Nosotros hemos propuesto la investigación-acción con el objeto de conocer cómo es el pensamiento de los alumnos (antes, durante y al final del Practicum) y, a su vez, con la intención de construir un programa alternativo. Por ello hemos formado un grupo de investigación-acción, hemos propuesto planes de acción, hemos utilizado diarios, etc., con el propósito de valorar el proceso, que se ha convertido a su vez en un sistema de formación.

Los otros autores citados utilizan la investigación-acción, en su mayoría, para analizar con sus alumnos (en formación permanente o preservicio) su práctica docente. En general, se trata de investigaciones de carácter colaborativo en las cuales, frente a la demanda de un investigador principal, profesor de INEF, profesor de Facultad de Educación, se constituye un grupo de investigación-acción formado por alumnos o docentes en ejercicio que persiguen un doble objetivo: formar y mejorar su práctica. A continuación se

selecciona un problema, se propone un plan de actuación, se lleva a la práctica y se analiza; todo ello siguiendo un continuo proceso de reflexión.

En nuestro caso también se trata de una investigación-acción colaborativa, pues el investigador principal es el que plantea el problema y constituye el grupo; pero los objetivos son la formación de los alumnos y la construcción, entre todos, de un programa alternativo para la tutorización del Practicum. El problema no surge de la realidad del aula de prácticas, sino que nace del contexto de nuestro centro (el INEF de Galicia). En efecto, el plan de acción atiende a problemas del Practicum: organización, tutorización, prácticas, etc.

Para analizar cómo afectó esta doble dimensión a los miembros del grupo debemos empezar señalando que todos participamos de ella, aunque no con la misma intensidad. Es cierto que todos teníamos una implicación similar pero los motivos eran diferentes:

- La principal preocupación de las alumnas era adquirir la mejor formación posible y tener una experiencia de Practicum enriquecedora.
- Las profesoras supervisoras querían aprovechar esta experiencia para analizar su práctica e incluso para desarrollar un proceso de formación permanente.
- Los profesores tutores estábamos totalmente implicados pues, voluntariamente, buscábamos un modelo de formación en Practicum nuevo y alternativo.

Respecto a la investigación, la mayor implicación recaía sin lugar a dudas sobre el investigador principal, pues se trataba del objetivo de esta tesis doctoral. Sin embargo, el resto del grupo no vivía de espaldas a la investigación y todos se implicaron en ella: las técnicas utilizadas para la

recogida de datos se convirtieron en técnicas de formación-reflexión, los datos se discutieron y analizaron en grupo...

Se recogen a lo largo del presente capítulo las características particulares de cada una de las dimensiones, los objetivos, el papel de los miembros del grupo, los instrumentos de recogida de datos, las técnicas para facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje, el plan de acción y su puesta en práctica, lo cual favorecerá la comprensión de lo presentado en esta introducción, cuya pretensión era la de situar lo que consideramos una de las partes fundamentales del trabajo y principal aportación de nuestro estudio.

6.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN / FORMACIÓN.

Los principales objetivos que perseguíamos al iniciar la investigación-acción con el grupo de cuatro alumnas que iban a seguir el programa de Practicum alternativo eran los siguientes :

1. Conocer y describir el pensamiento de las alumnas (motivaciones, creencias, conceptos, expectativas, experiencias) antes de empezar la realización del Practicum, durante su desarrollo y al finalizarlo.
2. Elaborar y orientar un programa de tutorización del Practicum en el área de la docencia de las actividades físicas y deportivas dentro del marco del paradigma Sociocrítico.
3. Describir la evolución de dicho programa a lo largo de los dos cursos académicos que dura.
4. Analizar las repercusiones del programa citado en el desarrollo del conocimiento profesional durante el proceso y al finalizar éste.
5. Comprobar las posibilidades que algunos instrumentos como el diario y el vídeo tienen en el proceso de reflexión.

6. Valorar la influencia que este programa de formación colaborativo ejerce sobre las tradicionales relaciones producidas en la tríada tutor universidad- supervisor del centro de prácticas-alumno/os en prácticas.

Como hemos explicado en la introducción, la investigación-acción atiende a dos dimensiones: los objetivos de la investigación que acabamos de enumerar, y los objetivos de formación que considerábamos que podrían alcanzar las alumnas siguiendo nuestro programa de Practicum.

Desde un principio pensamos que ellas conseguirían los objetivos fijados para todos los alumnos del Practicum. Presentamos a continuación dichos objetivos textualmente extraídos del programa de las asignaturas:

1. Aproximarse a escenarios profesionales reales (institutos, instalaciones deportivas, ayuntamientos, centros de tercera edad, clubes, etc.)
2. Completar su formación teórico-práctica.
3. Manejar instrumentos y técnicas que se utilizan en el ámbito laboral.
4. Concienciarse sobre la necesidad de rigor en el trabajo y la búsqueda de calidad en el mismo.
5. Desarrollar y aumentar su capacidad investigadora.
6. Analizar críticamente la experiencia obtenida durante el desarrollo de las prácticas.

Por otra parte, atendiendo a las características de nuestro proyecto de tutorización, nos atrevimos a predecir que las alumnas podían alcanzar otros objetivos:

1. Adquirir hábitos de trabajo en grupo (cohesión, negociación, responsabilidad con los otros, etc).

2. Desarrollar una actitud autónoma para la solución de problemas, evitando posturas individualistas.
3. Realizar una práctica comprometida con sus alumnos y basada en la reflexión en la acción.
4. Comprometerse con una enseñanza de la educación física de marcado cariz integrador, socializador y preocupado por la globalidad de la persona.
5. Especializarse en la observación práctica, bien como docentes (Observación Participante) o como observadores (Observación no Participante).
6. Familiarizarse con el manejo de medios audiovisuales (vídeos, fotografía) como instrumentos que favorecen el análisis de la propia práctica.

Además de los objetivos aquí reseñados nos parece importante recoger una cita, extraída del programa del Practicum, en la que se define un perfil del profesional dedicado al ámbito de la docencia que nosotros también asumimos:

“El perfil del profesional deseado por esta institución es un docente reflexivo, que analice su práctica cotidiana, que persiga objetivos guiados hacia la integridad de la persona y preocupado tanto o más por el proceso como por los resultados conseguidos.”

6. 3. ELEMENTOS DE ESTUDIO.

Podríamos afirmar que el objeto de estudio de esta investigación-acción viene determinado especialmente por un proceso: el programa de formación. Consideramos que dicho programa va a influir en el producto que hacen

referencia a la repercusión del mismo en el pensamiento de nuestras alumnas, en su conocimiento práctico, en sus experiencias, en sus problemas, en sus preocupaciones, en la relación con otros miembros de la comunidad educativa, etc.

Dado el marcado carácter cualitativo que presenta esta investigación no utilizaremos el concepto de variable, más acorde con otro tipo de investigación, y la sustituiremos por el término *elemento de estudio*.

A continuación presentamos los elementos de estudio en relación con los objetivos propuestos en el apartado anterior. En algún caso, los elementos coinciden debido a las interrelaciones entre objetivos:

Obj. 1. *Conocer y describir el pensamiento de las alumnas (motivaciones, creencias, conceptos, expectativas, experiencias) antes de empezar la realización del Practicum, durante su desarrollo y al finalizarlo.*

Elementos de estudio:

- Motivaciones hacia la enseñanza de la educación física.
- Creencias y evolución de las mismas.
- Concepciones.
- Experiencias previas a la realización del Practicum.
- Expectativas respecto a la experiencia del Practicum y del programa de formación.
- Evolución del conocimiento teórico-práctico.

Obj. 2. *Orientar y elaborar un programa de tutorización del Practicum en el área de la docencia de las actividades físicas y deportivas dentro del marco del paradigma Sociocrítico.*

Obj. 3. *Describir la evolución de dicho programa a lo largo de los dos cursos académicos.*

Elementos de estudio:

- Objetivos.
- Características.
- Participantes.
- Estructura.
- Funciones.

Obj. 4. *Analizar las repercusiones del programa citado en el desarrollo del conocimiento profesional durante el proceso y al finalizar éste.*

Elementos de estudio:

- Concepciones.
- Problemas y preocupaciones.
- Estrategias de intervención.

Obj. 5. *Comprobar las posibilidades que algunos instrumentos como el diario y el vídeo tienen en el proceso de reflexión.*

Elementos de estudio:

- Tipología y nivel de reflexión.
- Evolución de las temáticas.
- Interacción de la reflexión en la acción.

Obj. 6. *Valorar la influencia que este programa de formación colaborativo ejerce sobre las tradicionales relaciones producidas en la tríada tutor universidad-supervisor del centro de prácticas-alumno/os en prácticas.*

Elementos de estudio:

- Grado de participación.
- Niveles de implicación y compromiso con la actividad.
- Problemas y preocupaciones.

6.4. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA.

Nuestra propuesta de formación hace suyas muchas de las características asumidas por distintos programas de formación inicial y/o permanente, tanto en el ámbito de la Educación Física como en otros ajenos al mismo. En el cuadro 6.1. se recogen las principales características que definen nuestro programa.

Antes de explicar cada una de las características, nos parece necesario destacar donde está la originalidad de nuestro objeto de estudio:

- La confluencia de todas las características en un solo programa.
- La persecución de la reflexión desde el inicio mismo de la experiencia.
- La imposibilidad de cerrar y definir totalmente el programa, porque es cambiante en función de los intereses del grupo.
- El intento de realizar simultáneamente un doble proceso de formación e investigación sobre los mismos sujetos.

Principales características de nuestro programa :
<ol style="list-style-type: none">1. Postura ecléctica respecto a las concepciones en la formación de profesores.2. Reflexión sobre, en y para la acción.3. Autogestión de la formación por el grupo y desde sus necesidades.4. Autoevaluación y análisis de la propia práctica a partir del visionado de la misma (autoscopia).5. Utilización del diario como instrumento de autorreflexión y de reflexión grupal.6. Tutorización compartida (sería implicación de los tutores y supervisores).7. Formación simultánea inicial y permanente.8. Dotar al alumno en prácticas de una Sólida Formación.

Cuadro 6. 1. Características del programa.

1. POSTURA ECLÉCTICA RESPECTO A LAS CONCEPCIONES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES.

Antes de iniciar nuestro programa de formación nos preguntamos qué tipo de profesor queríamos formar y preparar, lo cual determinaría los objetivos, contenidos y estrategias del programa. No todos dábamos respuesta a este interrogante del mismo modo y la razón se encuentra en las distintas perspectivas paradigmáticas.

“La educación es una práctica social no neutral, por tanto, el que ejerce la educación se adscribe, implícita o explícitamente, a una determinada concepción de esa práctica social.” (Imbernón, 1994: 35).

Sin embargo, pensamos que dichas posturas no deben ser totalmente excluyentes.

"Cada una de las orientaciones, pienso que no se excluyen y que ninguna de ellas proporciona un cuadro de soluciones acabadas para la formación de profesores." (Carreiro da Costa, 1996: 21)

Atendiendo a los modelos de formación del profesorado, presentados exhaustivamente en el apartado de fundamentación teórica, vamos a intentar situar nuestra propuesta en algunas de las clasificaciones de los modelos/paradigmas de formación estudiados:

Menze (1981) destaca la existencia de cuatro teorías de la formación. Este programa se situaría entre la teoría de la formación categorial (con modificaciones, pues no aceptamos totalmente la idea de los tres niveles de reflexión para todos los individuos) y la teoría dialogística de la formación, que se centra en la importancia de la autorrealización personal del individuo.

Gimeno (1982b y 1983) nos habla de cinco paradigmas. El programa que presentamos se sitúa fundamentalmente dentro del paradigma Técnico-crítico, aunque comparte ideas de los paradigmas Psicologista y Sociologista. Como dice Montero (1985), el paradigma Técnico-Crítico puede definirse como ecléctico, en la medida que aprovecha todas las tendencias de los otros modelos pero con significados diferentes. A su vez, como afirma Zeichner (1985), propone preparar al futuro profesor en las habilidades y estrategias que le permitan enjuiciar las metas educativas y tomar decisiones sobre qué métodos de enseñanza conducen a ellas.

Ferry (1983) distingue tres modelos: modelos centrados en las adquisiciones, modelos centrados en los procesos y modelos centrados en el análisis. En estos últimos situaríamos nuestro programa, pues no negamos la importancia de adquirir conocimientos, técnicas y metodologías pero siempre contextualizados en las situaciones escolares reales.

Feiman-Nemser (1990) habla de cinco orientaciones conceptuales para referirse a la formación de profesores. Entendemos que la nuestra compartiría ideas de la orientación personal que *“defiende que el aprender a cómo enseñar es un proceso personal que viene a ayudar al profesor a aprender a comprenderse y a desenvolverse como persona”* (Feiman-Nemser, 1990: 225)

Aunque esta orientación es muy diversa, nosotros hacemos nuestras las siguientes palabras:

“Los profesores son incentivados a describir sus necesidades de formación y son considerados agentes activos de su formación. A ellos les corresponde definir los objetivos y contenidos de su formación profesional. Sin embargo, la maduración psicológica no corresponde ni es entendida como un proceso espontáneo e inevitable, es un resultado y consecuencia de un verdadero apoyo dado a los profesores”. (Carreiro da Costa, 1996:15)

También compartimos ideas de la orientación crítica/social, ya que consideramos que la formación de los futuros profesores es parte de una estrategia más global que interactúa con toda la sociedad y que persigue una sociedad más justa y democrática.

“Los futuros profesores se cuestionen las verdades que se tenían como incuestionables, aprendan a relacionar hechos y perspectivas aparentemente desarticulados, aprendan a tomar decisiones pedagógicas considerando siempre sus consecuencias éticas y políticas y que se preocupen por conocer otras verdades y/o alternativas”. (Carreiro da Costa, 1996: 16)

Pérez Gómez (1992) propone cuatro perspectivas básicas. Coincidimos principalmente en la cuarta perspectiva, la de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social, pues nosotros definimos al profesor como un

profesional reflexivo y crítico, entendemos la enseñanza como una actividad crítica y comprometida y utilizamos el enfoque de la investigación-acción. También compartimos con la perspectiva práctica la idea de que los procesos de enseñanza-aprendizaje son complejos, singulares, imprevisibles y únicos; por lo tanto, nos anexionaríamos al segundo enfoque, el reflexivo, que para este autor implicaría que los problemas no son resolubles mediante una enseñanza basada en la aplicación de procedimientos o competencias técnicas universales. La alternativa sería promover un profesor capaz de reflexionar en la acción, sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (Schön, 1983, 1987).

Zeichner describió en 1993 cuatro modelos tradicionales en la formación del profesorado en USA y Canadá. Nuestro programa se adscribiría fundamentalmente al Reconstruccionismo social, ya que defendemos la importante relación escuela- sociedad y la posibilidad de utilizar la escuela como instrumento de cambio social. También hemos utilizado en el proceso de formación algunos parámetros defendidos por el modelo de Eficiencia social, pues hemos observado e identificado posibles habilidades de enseñanza que, sin embargo, no hemos tomado como ejemplo a imitar; al contrario, hemos intentado realizar un análisis situacional que las convierte en medios, no en fines.

2. REFLEXIÓN SOBRE, EN Y PARA LA ACCIÓN.

Si, como hemos explicado en el punto anterior, nos situamos fundamentalmente dentro de un paradigma Sociocrítico, resulta totalmente predecible que el programa se caracterice por la búsqueda de la reflexión en las alumnas. Nuestra intención va incluso más allá, pues pretendemos que dicha reflexión no sea sólo el final del camino o una meta a lograr. Entendemos que los programas se pueden iniciar exigiendo un primer nivel de compromiso reflexivo que se irá incrementado paulatinamente.

Somos conscientes de que la reflexión es fruto de un proceso de aprendizaje durante la formación en preservicio, pero no exclusivamente. Hemos encontrado serias contradicciones respecto a esta premisa mayoritariamente aceptada:

- Alumnos a los que se les han dado herramientas para desarrollar un comportamiento reflexivo y que, en su posterior ejercicio profesional, son simples reproductores jugando a docentes reflexivos.
- Programas de formación que, defendiendo la reflexión como medio de indagación sobre la práctica, están totalmente tecnocratizados.
- ¿Dónde están los profesionales formados siguiendo esos programas basados en la reflexión, por los que tanto abogaba la propia administración y los teóricos didácticos?. Como reconocía Marcelo ya en 1990 el concepto de reflexión se ha popularizado tanto que es difícil encontrar referencias escritas sobre propuestas de formación del profesorado que, de una u otra forma, no incluyan dicho concepto como elemento estructurador de los programas. Sin embargo, son escasos los docentes que manifiestan una verdadera práctica reflexiva.

Aun reconociendo que no se trata de un camino fácil, desde un primer momento hemos optado por la reflexión como principio básico de nuestro programa de formación de alumnos. Las razones que justifican dicha opción emanan de distintas fuentes:

- **Nuestro posicionamiento paradigmático.** Como hemos explicado en el punto anterior, el defender un paradigma Sociocrítico como marco para la intervención educativa nos lleva a la concepción de un profesional reflexivo.

- **Nuestra experiencia como formadores dentro del ámbito de la pedagogía.** Desde que iniciamos nuestra labor como profesores del INEF de Galicia, hemos buscado siempre desarrollar en los alumnos una actitud reflexiva y crítica. Son habituales en nuestras clases las lecturas y discusiones grupales, reflexiones escritas/orales, visionado de películas para analizar, estudio en profundidad de las corrientes críticas en educación y sus aportaciones a la Educación Física, etc. Asimismo, aunque las asignaturas que impartimos se cursan en los primeros cursos, defendemos ya desde un principio la promoción en los alumnos de un comportamiento reflexivo y crítico y, frente a otros posicionamientos, pensamos que en absoluto es demasiado pronto.
- **Las últimas tendencias en Investigación educativa.** Como hemos expuesto en el marco teórico, la reflexión es el método más citado por los investigadores para aplicarlo tanto en la formación inicial como en la formación permanente.
- **La observación frecuente de prácticas que tan sólo están al servicio de modelos reproduccionistas.** Butler y colaboradores (1990) analizaron la importancia de la socialización en estudios de formación del profesorado y destacan la necesidad de que los programas de formación ayuden a crear profesores principiantes reflexivos, pues es evidente que con demasiada frecuencia dicha socialización se convierte en una alarmante reproducción de los viejos modelos, de las mismas relaciones de poder y de idénticos modos de pensar.

Curiosamente la reproducción no responde muchas veces a claras intenciones ideológicas. Simplemente, o tristemente, es debido a prácticas mal estructuradas, programas poco reflexivos, tutores/supervisores formados en

corrientes tradicionales (profesor = artesano y profesor = técnico), prácticas entendidas como copias de modelos, etc.

“La ideología se crea y mantiene a través de procesos definidos de trabajo, comunicación y toma de decisiones. En estas prácticas se crea y condensa la ideología y, por consiguiente, ésta puede ser transformada mediante la transformación de dichas prácticas” (Carr y Kemmis, 1988: 204)

Respecto a esta problemática son interesantes las palabras de Carreiro da Costa:

“La ineficacia de los programas de formación en educación física no es el único factor que contribuye a la reproducción de las prácticas de enseñanza; sin embargo, son un factor determinante.” (Carreiro da Costa, 1996: 31)

Por lo que debemos intentar provocar cambios en los programas de formación. Este objetivo no es una meta utópica, ya que existen programas consistentes y consecuentes.

Sin embargo, el enfoque “dialéctico-crítico de las relaciones teoría-práctica” defendido en nuestro programa, del cual se desprende que para formarse habrá que estudiar, reflexionar y actuar interrelacionando los tres tipos de actividad sin incurrir en reduccionismos, no nos permite afirmar que sea posible establecer un programa único y definitivo. Al contrario y como reconoce Rozada:

“Las formas organizativas pueden ser muy diversas” y “el que se sienta frustrado porque no concluya aquí (su libro) proponiendo una tecnología de actividades formativas determinada, haría bien en volverse sobre su propio pensamiento y examinar en qué medida está

aún habitado por los alienantes espejismos tecnocráticos.” (Rozada, 1997: 81)

- **La constatación de que una práctica no reflexionada produce escasos aprendizajes.** Compartimos la idea de Zabalza (1990b) y Romero acerca de que una experiencia sobre la que no se reflexiona es, casi siempre, una experiencia que se pierde quedando reducida a simple práctica:

“El contacto con la práctica es básico para generar conocimiento práctico, pero la práctica no será nada en sí, si no se acompaña de un análisis crítico de las características de la misma, de la reflexión.” (Romero, 1995b: 28)

3. AUTOGESTIÓN DE LA FORMACIÓN POR EL GRUPO Y A PARTIR DE SUS NECESIDADES.

Si hemos optado por utilizar la investigación-acción como herramienta de formación, se entiende que dos aspectos deberían estar siempre presentes: el grupo y la autogestión.

La fase previa en toda investigación-acción es la constitución del grupo y éste, analizando su propia práctica, debe ser capaz de asumir el reto de dar soluciones a los problemas que se encuentra. (Kemmis y McTaggart, 1992; Elliot, 1990)

“En principio, los modos en que puede realizarse la Investigación-Acción pueden ir desde la reflexión de un profesor individual hasta el trabajo en grupo de los profesores o el grupo mixto formado por profesores e investigadores.” (Marcelo, Mingorance y Sánchez, 1991: 248)

Esta característica nos ha permitido organizar todo el proceso de formación-reflexión alrededor del grupo de investigación-acción, constituido por las alumnas, los tutores y los supervisores.

A su vez, estamos de acuerdo con Vera (1988), Pérez Gómez (1993 y 1994) o Marcelo (1994) cuando defienden que debemos promover la cooperación en el trabajo, ya que es necesario romper el aislamiento en el que acostumbran a trabajar los profesores, pues la escuela es una comunidad en el que todos deberíamos encontrarnos en un trabajo común. Por lo tanto, es totalmente necesario formar a los futuros profesores bajo el contexto del grupo, preparándoles para su futura labor profesional. A su vez, los planteamientos de la LOGSE se definen claramente a favor del trabajo en grupo como elemento necesario para la formación inicial, para la formación permanente y para la actividad profesional del docente.

Hemos asumido, de acuerdo con otros profesionales encargados de la formación en el ámbito de la Educación Física, la importancia y servicio que el grupo y las dinámicas de grupo pueden ejercer en la formación (García Ruso, 1992; Fraile, 1993b; Pascual, 1994a; Romero, 1995 a; 1995b; Medina, 1995, 1997a, 1997b; Ramos, 1999; Vicianá, 1996), ya que entendemos que la reflexión y la formación en grupo enriquecen y ayudan a construir una realidad educativa no única sino múltiple y dialogada.

“Se puede deducir la necesidad del trabajo en equipo, como aspecto importante en el proceso de formación del maestro, como un aspecto cooperativo del proceso y de reflexión sobre la práctica.” (Romero, 1995b: 33)

“Otro de los factores importantes que afectan a la educación de los profesores es que en gran medida la tarea de enseñar es una tarea solitaria, en la que un solo profesor trabaja con una clase de niños.

Los problemas de la enseñanza tienden a concebirse como problemas individuales del profesor. Existe poca conciencia de la enseñanza como esfuerzo cooperativo (...) En mi opinión deberíamos tener unos retos cooperativos como ingrediente esencial de todos los programas de desarrollo profesional.” (Tinning, 1992: 46-47)

Al respecto, también es importante no olvidar que vivimos en un contexto democrático, cuyos principales valores se adquieren mediante el trabajo y el aprendizaje cooperativo, lo cual sigue justificando la utilización del grupo durante la formación en cualquiera de sus etapas.

Aunque apostar por una formación basada en el grupo es una tarea más o menos complicada y más o menos utilizada en formación, lo que se ha utilizado en muy pocas ocasiones es un grupo que, en función de sus necesidades y de sus decisiones consensuadas, dé forma y organice el programa de formación.

La principal consecuencia de esta autogestión es que no va a existir un programa igual a otro, ya que el contexto, los individuos, los conocimientos, las necesidades, (...), no coinciden. El tutor puede establecer un camino a modo de plano para empezar la formación en preservicio, pero durante el Practicum éste puede variar mucho. No quiere decir que el tutor abandone a los alumnos o que esto sea un *laisser-faire*, sino un proceso formativo asentado sobre la negociación, la responsabilidad, el compromiso y la reflexión sobre la propia experiencia formativa.

Pensamos que esta autogestión conlleva un proceso formativo mucho más flexible, que prepara a los alumnos para enfrentarse a una realidad diversa y que, a su vez, enseña que la formación es responsabilidad de todos.

4. AUTOEVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROPIA PRÁCTICA, A PARTIR DEL VISIONADO DE LA MISMA (AUTOSCOPIA).

De acuerdo con nuestra intención de hacer necesaria la reflexión sobre la práctica, consideramos que una herramienta útil podría ser la autoscopia a partir del autovisionado. El vídeo nos permite volver a revivir la práctica, con lo que el futuro profesor puede analizar su toma de decisiones, sus actuaciones, las respuestas de los alumnos, etc.

"Es una actividad centrada en la reflexión sobre ideas o competencias del propio formado, contribuye directamente al desarrollo y consolidación de una percepción más concreta y realista sobre las capacidades y potencialidades personales en el dominio adquirido en la formación." (Onofre, 1996: 92)

Aunque esta técnica se ha utilizado en otros programas de modo fundamentalmente individual y bajo modelos racionalistas-técnicos, nosotros lo hemos utilizado como técnica grupal y en el marco de la perspectiva reflexiva y crítica de autores como Medina (1995), Romero (1995a) y Viciania (1996). Pensamos que su utilización en grupo cumple la misma utilidad y, además, sus posibilidades formativas se incrementan con las aportaciones del resto de compañeros, que valoran la intervención del futuro docente no sólo desde lo que observan sino también desde sus propias vivencias y concepciones.

"El centro de atención no es únicamente el comportamiento docente concreto sino que permite una mayor iniciativa al profesorado para adentrarse en otros elementos no técnicos de su actuación y considerar la importancia de estos y de otros elementos del propio proceso de enseñanza-aprendizaje." (Delgado, 1997:82)

5. UTILIZACIÓN DEL DIARIO COMO INSTRUMENTO DE AUTOREFLEXIÓN Y DE REFLEXIÓN GRUPAL.

Desde el momento inicial en que ideamos este proyecto comprendimos que el diario desempeñaría necesariamente un papel imprescindible. Por una parte, conocíamos los buenos resultados que la utilización de esta técnica había cosechado en las experiencias de investigación-acción llevadas a cabo en distintos contextos; por otra, nos apoyábamos en las últimas tendencias en formación del profesorado, en las que se propone éste como instrumento favorecedor del proceso de aprendizaje reflexivo.

A su vez, como técnica de recogida de datos favorecía la consecución de uno de nuestros principales objetivos: conocer el pensamiento de los alumnos, sus experiencias, preocupaciones, problemas, etc., durante la realización del Practicum.

De esta misma opinión son autores como Del Villar, 1994; García Ruso, 1992, 1996, 1997; González Sanmamed, 1994; Lowel, 1991; Montero, 1985, 1986; Torres Santomé, 1986; Rodríguez López, 1995, Yinger y Clark, 1981, 1988; y Zabalza, 1986, 1988, 1991, que comparten la utilidad del diario como un instrumento adecuado para el análisis del pensamiento y conocimiento del profesor, tanto en formación inicial como permanente.

Finalmente, nos interesaba utilizar el diario porque sus características generales responden perfectamente a nuestros intereses de formación-investigación. (ver cuadro 6.2.)

No nos paramos más en este apartado ya que vamos a volver a incidir en el Diario cuando expliquemos las técnicas de investigación-formación.

CARACTERÍSTICAS DEL DIARIO:
<ul style="list-style-type: none"> • Es un documento permanente en el tiempo. • Precisa de tiempo para la elaboración y para la reflexión. • Exige un compromiso personal. • Favorece el aprendizaje a través de la práctica, la conciencia, el autoconocimiento y la confianza en sí mismo. • Por el hecho de escribir el conocimiento se hace más consciente, lo cual conlleva un aprendizaje mucho más allá de la "simple" vivencia. • El escribir proporciona un proceso base para el desarrollo profesional.

Cuadro 6.2. Características del diario.

6. TUTORIZACIÓN COMPARTIDA.

Hablar de Practicum desde un marco teórico es hablar de la necesidad de que se produzca un encuentro entre profesionales, alumnos, tutores y supervisores (Zabalza y Cid, 1996). Incluso en muchas definiciones se explicita claramente su papel. Sin embargo, en la realidad este encuentro a veces casi no se produce; otras veces se produce pero de forma muy esporádica y ocasional; otras se realiza de un modo impuesto; y otras sólo sirve para hacer manifiesto un desencuentro, el que se da entre teóricos y prácticos.

"Uno de los problemas más nombrados en las investigaciones sobre estas cuestiones es el de la falta de comunicación. Fundamentalmente, los tutores se quejan de no saber qué se espera de ellos. La falta de tiempo y la falta de formación y de experiencia en la supervisión, también son problemas comúnmente detectados tanto en tutores como por supervisores. En general, además, sucede que cada miembro manifiesta una falta de comprensión de los

problemas de los otros; lo que en ocasiones ha llevado a que cada uno culpabilice a los demás de los problemas que se plantean."
(González Sanmamed y Fuentes, 1994: 42)

Nosotros entendíamos que el éxito de nuestro programa dependía de que las profesoras supervisoras se comprometieran con el mismo, lo viesan como una ocasión para poder participar realmente en el proceso formativo de las futuras licenciadas y que comprendiesen que, de algún modo, todos queríamos aprender de ellas y con ellas acerca de la realidad del aula. Por ello nos planteamos la conveniencia de implicarlas de forma activa en el proceso, en las reuniones, en la organización de la investigación-acción, en la elección de los temas de investigación, en la evaluación, etc.

"Las prácticas deben hacerse de una determinada forma para que se consigan los objetivos pretendidos. Para ello es necesario que los diferentes agentes implicados se propongan la colaboración sistemática. Que tutores, supervisores, alumnos e instituciones implicadas realicen un esfuerzo común en la planificación y seguimiento del Practicum." (Ortíz y Romero, 2000: 190)

Hemos comprobado que con demasiada frecuencia la relación profesor Universidad- profesor Instituto (o profesional del centro de prácticas), se establece en base a una relación jerárquica que sin duda está condenada al fracaso. En este programa hemos intentado ser muy conscientes de dicha dificultad, para intentar evitarlo en la medida de lo posible.

7. FORMACIÓN SIMULTÁNEA INICIAL Y PERMANENTE.

Siguiendo esta idea de seria implicación en la tutorización, y de cara a optimizar el proceso, pensamos que podíamos conjugar las visiones de la formación inicial y la formación permanente, integrando a las profesoras en

ejercicio para comenzar un proceso de formación que uniese ambos procesos formativos. (Toja, González Valeiro, Fernández Villarino y Pillado, 2000)

Además, intentábamos evitar el proceso de socialización escolar, basado en la reproducción, es decir, buscábamos que los alumnos en prácticas y los profesores se integrasen en la cultura escolar existente sin perder los conceptos e iniciativas propias.

Teníamos la corazonada de que si lográbamos implicarlos en el proceso de reflexión sobre su propia realidad, llegarían implicaciones formativas que posteriormente iban a repercutir en su práctica y en beneficio del grupo de investigación-acción.

"Las prácticas de enseñanza desde el modelo crítico deben entenderse como una situación privilegiada para la formación, no sólo del futuro profesor, sino también del profesor tutor y supervisor." (García Ruso, 2000: 146)

Sin embargo, somos conscientes que las modificaciones en el conocimiento profesional y los cambios de las prácticas cotidianas son lentas y, a su vez, no generalizables a todos los profesionales.

Consideramos que, aunque costosos en tiempo, este tipo de programas de tutorización son una interesante herramienta para favorecer la puesta al día de los profesionales en ejercicio y, sobre todo, para conseguir metas que con los tradicionales cursos de formación no se puede conseguir:

- Reflexión sobre la propia práctica y sus rutinas.
- Valoración positiva de su propio conocimiento profesional.
- Participación en grupos de discusión democráticos, cooperativos y abiertos.

- Construcción de herramientas para su aplicación en el aula.
- Investigación sobre la propia acción.
- Intervención en el proceso formativo de los futuros profesionales.

Compartimos con Elliot (1991) que la tutoría colaborativa ofrece las posibilidades de ayudar al estudiante a reflexionar sobre las formas en que la cultura laboral está influenciando sus creencias y sus prácticas. Pero también, que facilita que el profesor de la Universidad reflexione sobre la práctica escolar y su práctica universitaria. Con ello queremos señalar que no sólo hablamos de una formación permanente para los profesores del centro de prácticas, sino que entendemos que también nosotros seguimos en un proceso de formación permanente.

8. DOTAR AL ALUMNO EN PRÁCTICAS DE UNA SÓLIDA FORMACIÓN.

Para finalizar esta primera presentación y justificación de las características del programa, también nos parece importante destacar que perseguimos que las alumnas adquirieran una sólida formación que, debe responder a los siguientes requisitos:

- **Formación pedagógica y científica:** No sólo dominio del contenido, sino también capacidad para elaborar nuevos contenidos (inquietud docente e investigadora).
- **Formación específica y general:** No sólo se debe tener dominio del área específica de conocimiento sino que se debe llegar a niveles críticos de reflexión sobre su significación social y profesional.
- **Formación teórico-práctica:** Entendida como un todo y desde el punto de vista de la conciliación entre ambas.

- **Realismo en la formación:** Intentando no vivir en un ambiente simulado sino en una situación que les permita vivenciar la realidad docente. Intentamos evitar, en la medida de lo posible y necesario, lo que según Zabalza (1990) es de lo más frecuente en estas prácticas en preservicio:

“Las prácticas no son prácticas, son simulación de la práctica y no se puede esperar de ellas que genere ese conocimiento práctico que deriva de práctica real.” (Romero, 1995b: 14)

- **De colaboración con otros profesionales:** En nuestro caso defendemos la tríada alumno en formación-profesor tutor del centro de prácticas-profesor de Universidad, unidos en torno a un grupo basado en la investigación-acción.

6. 5. CONTEXTO DE PRACTICUM .

El contexto en el que se enmarca nuestra experiencia lo componen el INEF de Galicia y un Instituto de Enseñanza Secundaria situado en nuestra ciudad (A Coruña), del cual no damos el nombre para preservar el anonimato de los profesores y los datos relacionados con los alumnos del centro con los que se han realizado las prácticas.

Aunque hemos presentado previamente todas las características del Practicum, del plan de estudios y de nuestro centro, recordaremos en este punto aquellos datos que nos permiten situar la experiencia de modo más específico.

El Practicum se presenta en el INEF de Galicia como una materia troncal de segundo ciclo dividida en dos asignaturas: una asignatura de 3 créditos a impartir en el segundo cuatrimestre del tercer curso y otra asignatura de 9 créditos y carácter anual que se desarrolla en el cuarto curso de la licenciatura. Cada una de ellas se compone de tres fases: preparación, desarrollo y

reflexión. Pretende la aproximación del alumno a una realidad laboral en la que tendrá que aplicar y, en consecuencia, organizar e integrar lo aprendido, dándose cuenta así de sus puntos débiles y fuertes y de sus aptitudes naturales para después provocar una reflexión sobre lo ocurrido durante las prácticas.

Las personas que intervienen en este proceso son: los profesores de Practicum (formador y valorador) por cada área de intervención profesional, los profesores tutores del INEF (formadores y orientadores del proceso), los supervisores del centro de prácticas (orientadores de las prácticas) y los alumnos (que pueden realizarlo individualmente o en pequeños grupos).

A principios del año académico el INEF ofertará lugares de realización de las prácticas del Practicum I Y II a los alumnos de 3º y 4º curso en el número y condiciones posibles en virtud de los convenios y acuerdos de colaboración firmados.

Los profesores del Practicum I deberán tener en su poder los lugares de realización de prácticas antes de las vacaciones de Navidad, para lo cual los alumnos de 3º les entregarán una instancia donde se contemple el lugar por ellos deseado para realizarlas. Si los alumnos no solicitan directamente un tutor es el Departamento el encargado de nombrarlo y asignarlo.

El alumno puede adscribirse a alguna de las plazas ofertadas o solicitar, mediante instancia dirigida al profesor del Practicum, la autorización para desarrollarlo en otro centro propuesto por él. Si dicho centro cumple los requisitos para realizar las prácticas se le concederá la autorización.

Superado el Practicum I, el alumno de cuarto curso no necesita renovar su solicitud de Practicum al profesor de la asignatura. Ello será necesario solamente si se produce una importante modificación sobre el proyecto de prácticas o de investigación aprobado en el curso anterior: cambio de lugar de prácticas, cambio de profesor tutor o supervisor, cambio de investigación, etc.

6.6. SUJETOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN

Para llevar a cabo nuestro programa de formación basado en la investigación-acción necesitábamos consolidar un grupo que garantizase la diversidad de posiciones. Este grupo está compuesto del siguiente modo:

- Las alumnas en formación (alumnos de 2º ciclo matriculados en el Practicum I)
- Los profesores de enseñanzas medias en servicio que representan la práctica cotidiana en el ámbito.
- Los profesores de Universidad que pretenden justificar teóricamente el proceso.

6.6.1. ALUMNAS.

Las cuatro estudiantes cursaban la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en nuestro centro y perteneciendo a la primera promoción que ha seguido íntegramente el nuevo plan de estudios. En el momento de iniciarse la experiencia estaban en tercero y se habían matriculado en la asignatura del Practicum I.

La selección del grupo de alumnas no fue realizada al azar, y tampoco la muestra es totalmente representativa de la población (los alumnos matriculados durante ese año en la asignatura del Practicum I). Sin embargo, consideramos que esto no supone un handicap para la investigación, cuyo objetivo no es generalizar sino analizar un proceso, comprobar sus posibilidades de ser llevado a la práctica, las implicaciones que tiene en el pensamiento de las alumnas y dar continuidad a experiencias similares con otros grupos de alumnos si los resultados son satisfactorios.

Fueron seleccionadas entre un pequeño grupo de alumnos que, desde el curso anterior, venían colaborando en la asignatura de Pedagogía de la actividad física y del deporte. Acudimos a este grupo de colaboradores para elegir la muestra porque necesitábamos que reunieran una serie de requisitos, indispensables en nuestro programa de formación:

- Capacidad reflexiva.
- Compromiso con la experiencia.
- Interés por el ámbito educativo.

Casualmente, o no tan casualmente (desde siempre hemos tenido mayor número de chicas que de chicos en las colaboraciones de la asignatura, siendo el número de ellos muy superior al de ellas en las aulas, y nuestra experiencia nos dice que hay un mayor número de alumnas que de alumnos interesados por el ámbito educativo), el grupo seleccionado está compuesto íntegramente por mujeres. Sus edades oscilan entre los 20 y 22 años y aunque todas ellas comenzaron su formación en el INEF en el mismo año, dos de ellas habían iniciado otros estudios universitarios por no haber superado las pruebas de acceso antes. Todas proceden de diferentes localidades de nuestra comunidad autónoma, sus experiencias de formación son distintas, sus contextos familiares también, sus intereses deportivos e incluso los motivos que las llevaron a querer realizar esta carrera no son muy similares, sus motivaciones hacia el trabajo en grupo varían, las hay más y menos extrovertidas, muy optimistas y más pesimistas, más y menos críticas, etc. Es decir, nos encontramos con un grupo heterogéneo, pero muy próximo en los tres criterios señalados inicialmente.

Las cuatro manifestaban, desde que nosotros las habíamos conocido como alumnas, una incipiente capacidad reflexiva que las diferenciaba de otro tipo de alumnado caracterizado por una escasa capacidad de crítica y reflexión.

Este primer criterio resultaba y resulta para nosotros prioritario, pues consideramos que nuestro programa de formación es especialmente válido para alumnos que presentan una disposición inicial hacia la reflexión. A diferencia de otros autores (Del Villar, 1994; García Ruso, 1992; Ramos, 1999) consideramos que la reflexión no es sólo una meta. La reflexión es, también, parte del propio proceso, incluso inicio del mismo.

Queríamos formarlas desde el concepto reseñado por Carreiro da Costa (1996), basado en una sólida formación y una intensa actividad reflexiva. Concordamos plenamente en este aspecto, si bien la sólida formación en nuestro programa se basa en una inicial, continua e intensa actividad reflexiva.

El segundo criterio que necesitábamos para llevar a cabo una investigación tan larga en el tiempo y con una alta demanda de trabajo que contrastaba con la escasa actividad de muchos de sus compañeros, era disponer de una alta capacidad de compromiso con la tarea y manifestar una seria preocupación por su formación. No nos servía el modelo de alumno *"estudiar para aprobar"*. Necesitábamos los pertenecientes al modelo *"estudiar para aprender"* y pensábamos que dichas alumnas no faltarían a su compromiso, como después demostraron.

Finalmente, aunque pensamos que esta experiencia es extrapolable a otros ámbitos de la carrera e incluso aquellos que nada tienen que ver con la profesión, nos gustaba contar con alumnos interesados por la docencia, consecuencia probable de nuestra procedencia y formación como Pedagogos. Las alumnas habían manifestado este interés al solicitar la colaboración de pedagogía y mostraron una orientación común: realizar el Practicum de salud aplicándolo en docencia. Pensamos que ello no suponía una fuente de problemas por lo que seguimos adelante e hicimos sólo algún reajuste en los planes de actuación.

6.6.2. PROFESORAS SUPERVISORAS.

El segundo subgrupo lo constituyeron dos licenciadas en Educación Física, profesoras en activo en un centro de carácter público de Enseñanza Secundaria. Para su elección contábamos con muchos posibles candidatos pero, al igual que ocurría con las alumnas, no buscábamos una muestra representativa. Mantuvimos tan sólo algunos criterios que nos parecían pertinentes para esta experiencia concreta:

- Estabilidad profesional.
- Experiencia como profesor tutor de las viejas prácticas de la asignatura de didáctica impartida según el anterior plan de estudios.
- Pertenencia a un mismo instituto.
- Compromiso con la experiencia
- Preocupación por su formación permanente.

Las profesoras seleccionadas cumplían dichos requisitos: se trataba de docentes con experiencia como tutores, con unos 15 años en las aulas, y preocupadas por su formación. En efecto, ambas habían cursado los créditos del doctorado y, cuando les propusimos la participación en la experiencia, se mostraron bastante ilusionadas.

Posiblemente hubiéramos podido establecer otros criterios tales como tipo de prácticas docentes que realizaban, posicionamiento ideológico, formación recibida, etc. Sin embargo, entendíamos que nuestros alumnos no necesitaban en las prácticas modelos a copiar o imitar. Muy al contrario, necesitaban profesores para reflexionar sobre ellos y con ellos pues entendíamos que estábamos ante una experiencia de la que todos teníamos que aprender y en la que todos teníamos algo que aportar.

Lo cierto es que las profesoras habían sido educadas mediante la "tesis tradicionalista" (Kirk, 1986a), donde prevalece una formación basada en un proceso de socialización y en la mejora de la práctica docente basada en la experiencia profesional, olvidándose del riesgo de la rutina o de lo que Huberman (1989) denomina *"fase de serenidad, distanciamiento afectivo y conservantismo"*:

"... la perspectiva tradicionalista es una concepción atórica de la formación, que defiende una visión artesanal de la enseñanza, esto es, que se aprende a enseñar a través de la experiencia y del ensayo-error en lugar de una sólida formación y de una intensa actividad reflexiva" (Carreiro da Costa, 1996: 19)

A pesar de que la formación tradicionalista se alejaba bastante de las tesis que defendemos con esta investigación, asumimos los posibles riesgos que esto podía tener sobre el éxito de la experiencia. Creíamos que si realmente queríamos acercar a las alumnas a contextos reales, no podíamos obviar que muchos de los profesionales del ámbito han sido formados bajo esos parámetros. Además, pensábamos que el grupo que tiene un importante valor formativo no es el homogéneo, sino el grupo diverso con posturas incluso encontradas.

Desde que iniciamos esta experiencia hemos confiado y defendido la posibilidad de que este modelo de investigación-acción pueda convertirse, a su vez, en una doble herramienta de formación en Preservicio y formación Permanente.

Cuando iniciamos la tesis doctoral quisimos conocer cuáles eran las expectativas e intereses de las profesoras que iban a participar en el programa. Para ello se les hizo una entrevista previa donde intentamos conocer sus

expectativas hacia el Practicum y el tipo de experiencias previas que habían vivido como profesoras-tutoras de prácticas.

La primera profesora partía de unas experiencias muy positivas como tutora de alumnos en prácticas, situación que llevaba viviendo 10 años. Destacaba el papel formativo de la misma, tanto para los alumnos como para ella: *"aprenden ellos y aprendemos nosotros"*, *"ves las cosas nuevas que se hacen, los sistemas nuevos de enseñanza (...) para mí es positivo"*. La relación con los alumnos también la valoró como positiva, no pudiendo decir lo mismo de su relación con el profesor-supervisor del INEF, describiendo su actuación como *"una función burocrática"*.

Sus expectativas eran muy positivas ante la experiencia que iba a vivir, destacándola como un espacio para su formación que esperaba aprovechar.

La segunda profesora, contrariamente a lo que sucedía con la anterior, no calificaba sus experiencias como tutora de alumnos en prácticas tan positivamente. Hasta el momento no consideró que éstas le aportaran mucho, a no ser la oportunidad de observar una clase desde fuera: *"nunca había tenido la oportunidad de ver una clase desde fuera, con lo cual ya hay un aporte ahí"*. Creía que tal y como éstas han estado estructuradas hasta la fecha, el alumno en prácticas no podía aprender mucho, ya que estaba más condicionado por la opinión de los compañeros que observan su práctica que por el desarrollo y la evolución de la clase que estaban impartiendo: *"Influyo menos yo, que sus propios compañeros. La opinión que de ellos tienen, les importa mucho. Están un poco condicionados"*. La relación que había mantenido hasta ese momento con el profesor-supervisor ha sido como ella misma califica de *"inexistente"*, además de no saber nunca cuál era su función con los alumnos.

Las expectativas ante la experiencia en la que le pedíamos que participase eran positivas, como se recogí en la siguiente cita extraída de la entrevista inicial: *" Tal y como lo estáis planteando, para mí, es involucrarte dentro de un ámbito más global, al que vas voluntario, con lo cual ya es totalmente distinto. Por otro lado el período de formación es de dos años, que es mucho más interesante, (...), me parece que lo van a entender de una forma más compacta, más global, más dentro del área que ellos han elegido y mucho más enriquecedora"*.

6.6.3. PROFESORES TUTORES.

Los últimos componentes del grupo éramos los dos profesores de Pedagogía del INEF, que ejercíamos de investigadores y profesores tutores de Practicum, siendo por lo tanto responsables principales del proceso de formación. Nuestra experiencia estaba dentro del marco de un modelo de pensamiento- acción bajo el paradigma Sociocrítico, cuya pretensión era la de aunar los ámbitos de la formación (permanente e inicial) y de la investigación.

Era en esta línea donde entendíamos que, para optimizar el proceso, debíamos conjugar e integrar las visiones de la formación inicial y la formación permanente, es decir, queríamos captar a las profesoras en ejercicio para comenzar un proceso de formación de profesores que uniera las dos vías señaladas antes. Además, intentábamos evitar el proceso de socialización escolar en el que alumnos en prácticas y profesores se integran en la cultura escolar existente perdiendo los conceptos e iniciativas propias.

Otra meta que perseguíamos alcanzar con la constitución de este grupo era unir dos realidades en aparente confrontación, la teoría y la práctica. Las profesoras supervisoras representaban la experiencia práctica, la intervención directa y el conocimiento de las respuestas, aptitudes y actitudes de los alumnos frente a la Educación Física. Ellas favorecían un acercamiento a lo

que ocurre en sus aulas, bajo una visión muy personal que parte de la vivencia particular de la profesión. En cualquier caso, sus aportaciones salían de la práctica e iban hacia la teoría de la acción, generando un conocimiento profesional que en muchos casos pasa inadvertido incluso para los propios profesores. Este conocimiento suele ser descrito como ideográfico o particularista, pero autores como Schön, 1983; Smyth, 1987; McCutcheon, 1985 y Tinning, 1992 reconocen el hecho de que los profesores sí que operan sobre la base de sus propias teorías sobre la acción:

“Las teorías sobre la acción son un conjunto de constructos, creencias y principios sobre el que los practicantes basan sus decisiones y acciones....desarrollan esas teorías a través de sus propias experiencias y reflexiones y, en menor medida, a través de lecturas o charlas sobre teoría genérica. Tales teorías iluminan y sirven de guía para el trabajo del practicante porque comprenden conjunto de interpretaciones sobre lo que debería enseñarse y aprenderse...” (McCutcheon, 1985: 47-48)

Aparentemente en el polo opuesto, aunque manteniendo una línea directa de contacto, nos situaríamos los profesores tutores de Practicum, con una perspectiva fundamentalmente pedagógica que aborda la práctica docente siguiendo un proceso inverso: la teoría y la reflexión nos conduce a las situaciones prácticas.

Las alumnas estaban inmersas entre las dos visiones, si bien la trayectoria que habían recorrido las empujaba a salir desde la teoría asumida, consciente y reflexivamente, hacia la práctica en la que deseaban ver reflejadas sus aspiraciones de formación. Sin lugar a dudas, se observaban distintas intenciones porque, desde un primer momento, ellas no sólo esperaban recibir formación, y con ello beneficiarse individualmente, sino que también

intentaban proporcionarles los beneficios de la misma a los alumnos que cayeran en sus manos.

6.7. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA: PLANES DE ACCIÓN.

El Practicum no se desarrolla como un evento lineal y unitario. Muy al contrario, a lo largo de su puesta en práctica se producen diferentes momentos y fases que poseen características y funciones propias y distintas. Cada una de éstas juega un papel relevante e imprescindible en el conjunto total del Practicum. Como ya hemos explicado con anterioridad, la formación en preservicio se extiende durante dos cursos en los que hay que realizar actividades diferentes, el grado de implicación en la práctica y también el nivel de responsabilidad va aumentando y es necesario superar con cierto éxito las distintas fases para poder alcanzar todos los objetivos que la asignatura propone a los alumnos.

Inicialmente, la estructura presentada en el programa del Practicum fue asumida a grandes rasgos por nuestro programa, aunque ya aparecieron algunas modificaciones durante la elaboración del primer plan de acción.

Como en toda investigación-acción, la realización del diagnóstico previo (explicado en el capítulo anterior) nos permitió contextualizar el problema. El segundo paso fue la propuesta de un plan de acción que, en nuestro caso, iba a permitirnos la consecución de un doble objetivo: describir la evolución del pensamiento de un grupo de alumnos a lo largo de la realización de sus prácticas durante su formación en preservicio y proponer un programa de Practicum alternativo más reflexivo, más crítico, colaborativo y flexible.

En este apartado expondremos esquemáticamente el primer plan de acción y el segundo plan de acción. Posteriormente serán explicados en profundidad en el apartado de desarrollo del plan de acción.

6.7.1. PRIMER PLAN DE ACCIÓN.

Dado que se trataba de una investigación-acción colaborativa, que en su origen nacía de los investigadores principales como primeros responsables de la formación, nos vimos en la necesidad de proponer un primer plan de acción compuesto por cinco fases, con el que iniciamos nuestra experiencia de tutorización.

PRIMERA FASE:	
Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> • Octubre del 96 – Enero del 97
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial de los alumnos. • Fase de preparación de los alumnos y de los profesores supervisores.
Información	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de educación física, expectativas, habilidades y competencias necesarias, miedos y preocupaciones acerca de la práctica. • Expectativas sobre el programa y el proceso de formación.
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnas del grupo de I/A. • Profesores supervisores participantes en el programa. • Profesores supervisores no participantes en el programa.
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario. • Entrevista abierta. • Entrevista cerrada y estructurada.
Recogida de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Durante el mes de Octubre del 96.
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar y reorganizar marcos de referencia que sirvan para entender mejor los conceptos y contenidos explicados y estudiados durante la carrera. • Hacerse consciente de los puntos fuertes y débiles de cada uno para reconocer y mejorar las propias aptitudes, actitudes y competencias personales. • Hacerse consciente de las lagunas en la preparación y, por tanto, de las necesidades de formación.
Objetivos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y describir el pensamiento de las alumnas (motivaciones, creencias, conceptos, expectativas, experiencias) antes de empezar la realización del Practicum, durante su desarrollo y al finalizarlo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar y orientar un programa de tutorización del Practicum en el área de la docencia de las actividades físicas y deportivas dentro del marco del paradigma sociocrítico.
Objetivos de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Completar su formación teórico- práctica. • Concienciarse sobre la necesidad de rigor en el trabajo y la búsqueda de calidad en el mismo. • Adquirir hábitos de trabajo en grupo (cohesión, negociación, responsabilidad con los otros, etc). • Desarrollar una actitud autónoma para la solución de problemas, evitando posturas individualistas. • Comprometerse con una enseñanza de la educación física de marcado cariz integrador, socializador y preocupado por la globalidad de la persona.

Cuadro 6.3. Plan de acción I (primera fase).

SEGUNDA FASE:	
Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> • 15 días en Febrero del 97
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Observación no participante (breve estancia en el centro) • Análisis periódico de la correspondencia teoría/práctica y de las percepciones obtenidas durante la experiencia. • Análisis de las habilidades del docente de E.F.
Información	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupaciones y problemas. • Focos de observación en el Practicum I.
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnas del grupo de I/A. • Una pequeña muestra de alumnos cursando el Practicum en el ámbito de docencia.
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista abierta. • Análisis de los diarios y la memoria del Practicum I.
Recogida de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Finales de Febrero y finales de Junio del 97.
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales. • Hacerse consciente de las lagunas en la preparación y, por tanto, de las necesidades de formación. • Reflexionar sobre lo que cada uno ha hecho y aprendido durante el período de prácticas.
Objetivos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar y orientar un programa de tutorización del Practicum en el área de la docencia de las actividades físicas y deportivas dentro del marco del paradigma sociocrítico.

	<ul style="list-style-type: none"> • Describir la evolución de dicho programa a lo largo de los dos cursos académicos que dura. • Analizar las repercusiones del programa citado en el desarrollo del conocimiento profesional durante el proceso y al finalizar éste. • Comprobar las posibilidades que algunos instrumentos como el diario y el vídeo tienen en el proceso de reflexión.
Objetivos de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximarse a escenarios profesionales reales (institutos, instalaciones deportivas, ayuntamientos, centros de tercera edad, clubes, etc.) • Completar su formación teórico-práctica. • Concienciarse sobre la necesidad de rigor en el trabajo y la búsqueda de calidad en el mismo. • Realizar una práctica comprometida con sus alumnos y basada en la reflexión en la acción. • Especializarse en la observación práctica, bien como docentes (Observación Participante) o como observadores (Observación no Participante). • Familiarizarse con el manejo de medios audiovisuales (vídeos, fotografía) como instrumentos que favorecen el análisis de la propia práctica.

Cuadro 6.4. Plan de acción I (segunda fase).

TERCERA FASE:	
Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> • Marzo del 97 – Enero del 98
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de posibles problemas de investigación. • Preparación del proyecto de prácticas y del proyecto de investigación. • Detección y entrenamiento de las habilidades y competencias necesarias para la realización de la intervención (visionado de vídeos, microenseñanza, ...). • Selección, preparación y puesta en práctica de los instrumentos de recogida de datos de la investigación de los alumnos.
Información	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación de las habilidades de enseñanza y competencias necesarias para la intervención. • Entrenamiento con profesores tutores y grupo de I/A. • Diferencias en el planteamiento de problemas de investigación.

Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores supervisores del grupo de I/A • Alumnas grupo de I/A • Muestra de otros alumnos que realizan el Practicum en docencia
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de discusión, categorización. • Estimulación del recuerdo. • Memorias. • Diario. • Análisis del proyecto de Practicum II (memoria)
Recogida de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Principios de Marzo del 97 • De Marzo del 97 a Enero del 98. • Finales de Enero del 98.
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales. • Hacerse consciente de las lagunas en la preparación y, por tanto, de las necesidades de formación.
Objetivos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Describir la evolución de dicho programa a lo largo de los dos cursos académicos que dura. • Analizar las repercusiones del programa citado en el desarrollo del conocimiento profesional durante el proceso y al finalizar éste.
Objetivos de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Completar su formación teórico-práctica. • Concienciarse sobre la necesidad de rigor en el trabajo y la búsqueda de calidad en el mismo. • Desarrollar y aumentar su capacidad investigadora. • Adquirir hábitos de trabajo en grupo (cohesión, negociación, responsabilidad con los otros, etc). • Desarrollar una actitud autónoma para la solución de problemas, evitando posturas individualistas. • Realizar una práctica comprometida con sus alumnos y basada en la reflexión en la acción.

Cuadro 6.5. Plan de acción I (tercera fase).

CUARTA FASE:	
Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> • Febrero del 98
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en práctica de los proyectos de prácticas y de investigación. • Seguimiento periódico del proyecto por todo el equipo de trabajo. • Análisis de la práctica individual y grupal. Visionado de la propia práctica, análisis de los diarios y documentos fotográficos.
Información	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas del grupo de tratamiento: toma de decisiones, resolución de problemas, planteamientos didácticos,... • Análisis de la participación de los profesores supervisores y tutores en el proceso.
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores supervisores. • Alumnas grupo de I/A. • Muestra de otros alumnos.
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de las sesiones. • Estimulación del recuerdo. • Grabaciones reuniones del grupo. • Diarios • Entrevista
Recogida de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Todo el mes de Febrero y principios de Marzo.
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales. • Hacerse consciente de los puntos fuertes y débiles de cada uno para reconocer y mejorar las propias aptitudes, actitudes y competencias personales.
Objetivos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y describir el pensamiento de las alumnas (motivaciones, creencias, conceptos, expectativas, experiencias) antes de empezar la realización del Practicum, durante su desarrollo y al finalizarlo. • Elaborar y orientar un programa de tutorización del Practicum en el área de la docencia de las actividades físicas y deportivas dentro del marco del paradigma Sociocrítico. • Describir la evolución de dicho programa a lo largo de los dos cursos académicos que dura. • Analizar las repercusiones del programa citado en el desarrollo del conocimiento profesional durante el proceso y al finalizar

	<p>éste.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprobar las posibilidades que algunos instrumentos como el diario y el vídeo tienen en el proceso de reflexión.
Objetivos de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximarse a escenarios profesionales reales (institutos, instalaciones deportivas, ayuntamientos, centros de tercera edad, clubes, etc.) • Manejar instrumentos y técnicas que se utilizan en el ámbito laboral. • Desarrollar y aumentar su capacidad investigadora. • Desarrollar una actitud autónoma para la solución de problemas, evitando posturas individualistas. • Realizar una práctica comprometida con sus alumnos y basada en la reflexión en la acción. • Comprometerse con una enseñanza de la educación física de marcado cariz integrador, socializador y preocupado por la globalidad de la persona.

Cuadro 6.6. Plan de acción I (cuarta fase).

QUINTA FASE:	
Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> • De Marzo del 98 a Mayo del 98
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Preparación de las memorias. • Reflexión crítica de las prácticas. • Reflexión crítica del programa de tutorización. • Autoevaluación de la experiencia.
Información	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusiones de todos acerca de la experiencia. • Problemas. • Ventajas.
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnas del grupo de I/A. • Profesores tutores del grupo de I/A • Profesores Supervisores del grupo de I/A • Muestra de otros alumnos
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de discusión.
Recogida de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Principios de Mayo del 98.
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre lo que cada uno ha hecho y aprendido durante

	el período de prácticas.
Objetivos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y describir el pensamiento de las alumnas (motivaciones, creencias, conceptos, expectativas, experiencias) antes de empezar la realización del Practicum, durante su desarrollo y al finalizarlo. • Elaborar y orientar un programa de tutorización del Practicum en el área de la docencia de las actividades físicas y deportivas dentro del marco del paradigma Sociocrítico. • Describir la evolución de dicho programa a lo largo de los dos cursos académicos que dura. • Analizar las repercusiones del programa citado en el desarrollo del conocimiento profesional durante el proceso y al finalizar éste. • Comprobar las posibilidades que algunos instrumentos como el diario y el vídeo tienen en el proceso de reflexión. • Valorar la influencia que este programa de formación colaborativo ejerce sobre las tradicionales relaciones producidas en la tríada tutor universidad-supervisor del centro de prácticas-alumno/os en prácticas.
Objetivos de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Completar su formación teórico-práctica. • Analizar críticamente la experiencia obtenida durante el desarrollo de las prácticas. • Adquirir hábitos de trabajo en grupo (cohesión, negociación, responsabilidad con los otros, etc). • Realizar una práctica comprometida con sus alumnos y basada en la reflexión en la acción.

Cuadro 6.7. Plan de acción I (quinta fase).

6.7.2. SEGUNDO PLAN DE ACCIÓN.

Una vez proyectado el primer plan de acción, tuvimos que constituir el grupo de investigación-acción, seleccionando para ello los alumnos, los profesores supervisores y el centro de prácticas. A mediados de octubre comenzaron las reuniones del grupo y se puso en marcha el proceso de formación-investigación. Las dos primeras reuniones en las que participó todo el grupo (se habían celebrado algunas con los distintos subgrupos) tenían una intención de toma de contacto, presentación, exposición de expectativas e intereses y en ellas informamos sobre nuestro primer plan de acción, así como

sobre la posibilidad de que éste sufriese modificaciones fruto de las opiniones y necesidades del grupo. Ya en la segunda reunión se propuso un primer gran cambio en el plan inicial que daría origen a un segundo plan de acción, el que finalmente se llevó a la práctica. A lo largo de la experiencia se aplicaron algunos subplanes, propuestos dentro de la propia investigación-acción para dar solución a problemas concretos de las prácticas de las alumnas y/o algún problema del grupo de investigación-acción. Estos últimos se expondrán en el apartado de desarrollo del programa.

Inicialmente debemos destacar que en este segundo plan seguiremos hablando de cinco fases, pero hemos sustituido el término fase por el de período, intentando respetar la denominación que las alumnas utilizaron en sus proyectos de prácticas.

PRE-OBSERVACIONAL:	
Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> • De Octubre del 96 – Febrero del 97
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial de las alumnas. • Fase de preparación de las alumnas y de los profesores supervisores.
Información	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de educación física, expectativas, habilidades y competencias necesarias, miedos y preocupaciones acerca de la práctica. • Expectativas sobre el programa y el proceso de formación. • Conocimientos necesarios para tener éxito en las prácticas. • Utilidad y funcionalidad de la educación física escolar. • Concepto de una buena enseñanza.
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnas del grupo de I/A. • Profesores supervisores del grupo de I/A. • Profesores supervisores del grupo de I/A.
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario. • Entrevista abierta.

	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista cerrada y estructurada. • Memorias. • Diarios. • Transcripciones de las reuniones.
Recogida de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Durante los meses de Octubre y Noviembre del 96. • Al finalizar la experiencia Julio del 98.
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar y reorganizar marcos de referencia que sirvan para entender mejor los conceptos y contenidos explicados y estudiados durante la carrera. • Hacerse consciente de los puntos fuertes y débiles de cada uno para reconocer y mejorar las propias aptitudes, actitudes y competencias personales. • Hacerse consciente de las lagunas en la preparación y, por tanto, de las necesidades de formación.
Objetivos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y describir el pensamiento de las alumnas (motivaciones, creencias, conceptos, expectativas, experiencias) antes de empezar la realización del Practicum, durante su desarrollo y al finalizarlo. • Elaborar y orientar un programa de tutorización del Practicum en el área de la docencia de las actividades físicas y deportivas dentro del marco del paradigma sociocrítico.
Objetivos de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Completar su formación teórico- práctica. • Concienciarse sobre la necesidad de rigor en el trabajo y la búsqueda de calidad en el mismo. • Adquirir hábitos de trabajo en grupo (cohesión, negociación, responsabilidad con los otros, etc). • Desarrollar una actitud autónoma para la solución de problemas, evitando posturas individualistas. • Comprometerse con una enseñanza de la educación física de marcado cariz integrador, socializador y preocupado por la globalidad de la persona.

Cuadro 6.8. Plan de acción II (primera fase).

PERÍODO OBSERVACIONAL:	
Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> • Primera quincena de Marzo.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Observación no participante (breve estancia en el centro). • Análisis periódico de la correspondencia teoría/ práctica y de las

	<p>percepciones obtenidas durante la experiencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las habilidades del docente de E.F.
Información	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupaciones y problemas. • Focos de observación en el Practicum I. • La figura del profesor de educación física.
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnas del grupo de I/A. • Profesores tutores del grupo de I/A. • Profesores supervisores del grupo de I/A.
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista abierta. • Grupo de discusión. • Análisis de los diarios y de la memoria del Practicum I.
Recogida de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Durante el mes de Marzo y finales de Junio del 97.
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales. • Hacerse consciente de las lagunas en la preparación y, por tanto, de las necesidades de formación. • Reflexionar sobre lo que cada uno ha hecho y aprendido durante el período de prácticas.
Objetivos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar y orientar un programa de tutorización del Practicum en el área de la docencia de las actividades físicas y deportivas dentro del marco del paradigma sociocrítico. • Describir la evolución de dicho programa a lo largo de los dos cursos académicos que dura. • Analizar las repercusiones del programa citado en el desarrollo del conocimiento profesional durante el proceso y al finalizar éste. • Comprobar las posibilidades que algunos instrumentos como el diario y el vídeo tienen en el proceso de reflexión.
Objetivos de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximarse a escenarios profesionales reales (institutos, instalaciones deportivas, ayuntamientos, centros de tercera edad, clubes, etc.) • Completar su formación teórico- práctica. • Concienciarse sobre la necesidad de rigor en el trabajo y la búsqueda de calidad en el mismo. • Realizar una práctica comprometida con sus alumnos y basada en la reflexión en la acción. • Especializarse en la observación práctica, bien como docentes

	<p>(Observación Participante) o como observadores (Observación no Participante).</p> <ul style="list-style-type: none"> Familiarizarse con el manejo de medios audiovisuales (vídeos, fotografía) como instrumentos que favorecen el análisis de la propia práctica.
--	---

Cuadro 6.9. Plan de acción II (segunda fase).

PERÍODO POST-OBSERVACIONAL:	
Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> De Abril del 97 a Junio del 97.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> Propuesta de posibles problemas de investigación. Preparación del proyecto de prácticas y del proyecto de investigación. Detección y entrenamiento de las habilidades y competencias necesarias para la realización de la intervención (visionado de vídeos, microenseñanza, ...) . Selección, preparación y puesta en práctica de los instrumentos de recogida de datos de la investigación de los alumnos.
Información	<ul style="list-style-type: none"> Determinación de las habilidades de enseñanza y competencias necesarias para la intervención. Entrenamiento con profesores tutores y grupo de I/A. Tipos de programación. Diferencias en el planteamiento de problemas de investigación.
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> Alumnas grupo de I/A Profesores supervisores del grupo de I/A. Profesores tutores del grupo de I/A.
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> Grupo de discusión, categorización. Descripción del proceso de observación mediante estimulación del recuerdo. Memorias. Diario. Análisis del proyecto de Practicum II
Recogida de datos	<ul style="list-style-type: none"> De Abril del 97 a Septiembre del 97. Finales de Junio del 98.

Funciones	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales. • Hacerse consciente de las lagunas en la preparación y por tanto de las necesidades de formación.
Objetivos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Describir la evolución de dicho programa a lo largo de los dos cursos académicos que dura. • Analizar las repercusiones del programa citado en el desarrollo del conocimiento profesional durante el proceso y al finalizar éste.
Objetivos de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Completar su formación teórico-práctica. • Concienciarse sobre la necesidad de rigor en el trabajo y la búsqueda de calidad en el mismo. • Desarrollar y aumentar su capacidad investigadora. • Adquirir hábitos de trabajo en grupo (cohesión, negociación, responsabilidad con los otros, etc). • Desarrollar una actitud autónoma para la solución de problemas, evitando posturas individualistas. • Realizar una práctica comprometida con sus alumnos y basada en la reflexión en la acción.

Cuadro 6.10. Plan de acción II (tercera fase).

PERÍODO DE INTERVENCIÓN Y REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN:	
Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> • De Octubre del 97 a Marzo del 98
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en práctica de los proyectos de prácticas y de investigación. • Seguimiento periódico del proyecto por todo el equipo de trabajo. • Análisis de la práctica individual y grupal. Visionado de la propia práctica, análisis de los diarios y documentos fotográficos.
Información	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas del grupo de tratamiento: toma de decisiones, resolución de problemas, planteamientos didácticos,... • Análisis de la participación de los profesores supervisores y tutores en el proceso.
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnas del grupo de I/A. • Profesores tutores del grupo de I/A. • Profesores supervisores del grupo de I/A.
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Observación de las sesiones.

	<ul style="list-style-type: none"> • Estimulación del recuerdo. • Grabaciones de las reuniones del grupo. • Diarios. • Entrevista.
Recogida de datos	<ul style="list-style-type: none"> • De Octubre del 97 a Abril del 98 . • Final de curso Julio 98.
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales. • Hacerse consciente de los puntos fuertes y débiles de cada uno para reconocer y mejorar las propias aptitudes, actitudes y competencias personales.
Objetivos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y describir el pensamiento de las alumnas (motivaciones, creencias, conceptos, expectativas, experiencias) antes de empezar la realización del Practicum, durante su desarrollo y al finalizarlo. • Elaborar y orientar un programa de tutorización del Practicum en el área de la docencia de las actividades físicas y deportivas dentro del marco del paradigma sociocrítico. • Describir la evolución de dicho programa a lo largo de los dos cursos académicos que dura. • Analizar las repercusiones del programa citado en el desarrollo del conocimiento profesional durante el proceso y al finalizar éste. • Comprobar las posibilidades que algunos instrumentos como el diario y el vídeo tienen en el proceso de reflexión.
Objetivos de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximarse a escenarios profesionales reales (institutos, instalaciones deportivas, ayuntamientos, centros de tercera edad, clubes, etc.) • Manejar instrumentos y técnicas que se utilizan en el ámbito laboral. • Desarrollar y aumentar su capacidad investigadora. • Desarrollar una actitud autónoma para la solución de problemas, evitando posturas individualistas. • Realizar una práctica comprometida con sus alumnos y basada en la reflexión en la acción. • Comprometerse con una enseñanza de la educación física de marcado cariz integrador, socializador y preocupado por la globalidad de la persona.

Cuadro 6.11. Plan de acción II (cuarta fase).

PERÍODO DE REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN:	
Temporalización	<ul style="list-style-type: none"> De Marzo del 98 a Mayo del 98.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> Preparación de las memorias. Reflexión crítica de las prácticas. Reflexión crítica del programa de tutorización. Autoevaluación de la experiencia.
Información	<ul style="list-style-type: none"> Conclusiones de todos acerca de la experiencia. Problemas. Ventajas.
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> Alumnas del grupo de I/A. Profesores tutores del grupo de I/A. Profesores Supervisores del grupo de I/A.
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> Grupo de discusión. Entrevista grupal.
Recogida de datos	<ul style="list-style-type: none"> De Abril a Junio del 98.
Funciones	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre lo que cada uno ha hecho y aprendido durante el período de prácticas.
Objetivos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> Conocer y describir el pensamiento de las alumnas (motivaciones, creencias, conceptos, expectativas, experiencias) antes de empezar la realización del Practicum, durante su desarrollo y al finalizarlo. Elaborar y orientar un programa de tutorización del Practicum en el área de la docencia de las actividades físicas y deportivas dentro del marco del paradigma sociocrítico. Describir la evolución de dicho programa a lo largo de los dos cursos académicos que dura. Analizar las repercusiones del programa citado en el desarrollo del conocimiento profesional durante el proceso y al finalizar éste. Comprobar las posibilidades que algunos instrumentos como el diario y el vídeo tienen en el proceso de reflexión. Valorar la influencia que este programa de formación colaborativo ejerce sobre las tradicionales relaciones producidas en la triada tutor universidad-supervisor del centro de prácticas-alumno/os en prácticas.
	<ul style="list-style-type: none"> Completar su formación teórico-práctica.

Objetivos de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar críticamente la experiencia obtenida durante el desarrollo de las prácticas. • Adquirir hábitos de trabajo en grupo (cohesión, negociación, responsabilidad con los otros, etc). • Realizar una práctica comprometida con sus alumnos y basada en la reflexión en la acción.
-------------------------------	---

Cuadro 6.12. Plan de acción II (quinta fase).

6.8. INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN/ INVESTIGACIÓN.

Siguiendo la filosofía de toda investigación-acción, basada en un continuo análisis y replanteamiento de la propia actividad y respondiendo a la necesidad de triangular, hemos ido recogiendo información durante los dos cursos que duró la experiencia, llevando a cabo de modo longitudinal y transversal una evaluación permanente de los distintos elementos de estudio y de todo el proceso.

En las reuniones periódicas, que se realizaron al menos cada 15 días, fue donde se pusieron en marcha la mayoría de las actividades de formación que nos permitían ir aplicando el Plan de Acción. Por lo tanto, las grabaciones de dichas reuniones se convirtieron en una importante fuente de recogida de datos. Hemos utilizado a su vez otros instrumentos que nos permitían valorar la evolución del plan, su influencia en las alumnas o los problemas que se les presentaban y, además, servían a la doble dimensión de formación e investigación pues, al tiempo que facilitaban la recogida de datos, permitían realizar una formación adaptada, reflexiva y consciente. Por ejemplo, el diario no sólo nos ha permitido recoger información sobre el pensamiento de los alumnos, problemas, preocupaciones, (...), sino que también se ha constituido en instrumento clave para la formación al favorecer la práctica reflexiva.

En la presentación de los planes de acción hemos nombrado los instrumentos de recogida de información utilizados para la elaboración de este trabajo de investigación-formación. Aquí vamos a profundizar en sus características, sus funciones, su relación con los objetivos y los elementos de estudio, su momento de utilización, sus ventajas, sus problemas, sus posibilidades para la triangulación, etc. En primer lugar presentaremos cuáles son y, a continuación, analizaremos en profundidad cada uno de ellos atendiendo a los aspectos mencionados.

Las principales técnicas o instrumentos utilizados se recogen en el siguiente cuadro:

TÉCNICAS DE ENCUESTA	DOCUMENTOS PERSONALES	AUDIOVISUALES
Cuestionario Entrevista: <ul style="list-style-type: none"> • Individual • Grupal 	Diarios <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones • Prácticas Memorias de Practicum	Grabaciones de las reuniones Autoscopía

Cuadro 6.13. Técnicas utilizadas en la investigación-acción.

6.8.1. TÉCNICAS DE ENCUESTA.

Durante la recogida de datos para la investigación-acción hemos utilizado dos tipos de técnicas de encuesta: cuestionarios y entrevistas. Las dos son técnicas basadas en la recogida de información de los participantes en el programa, mediante preguntas que realiza el investigador principal con el objeto de conocer opiniones, vivencias, etc., siempre desde una interpretación propia.

6.8.1.1. El cuestionario.

En el momento de abordar el marco metodológico de esta tesis doctoral explicitamos la intención de utilizar en nuestro estudio dos metodologías: la descriptiva de encuesta y la investigación-acción. En la primera aplicamos el cuestionario con el objetivo de recoger datos acerca de los alumnos que iban a cursar el Practicum I y II. Los resultados obtenidos ya han sido presentados y desencadenaron la puesta en marcha de la investigación-acción que ahora nos ocupa. Sin embargo, no es una técnica propia de esta parte de la investigación.

Las funciones de dicho cuestionario en la investigación-acción han sido básicamente tres:

- Favorecer un primer acercamiento y conocimiento de las cuatro alumnas, sujetos fundamentales de estudio para la investigación.
 - Facilitar la elaboración de la entrevista inicial realizada a las cuatro alumnas, partiendo de los resultados del primer cuestionario.
 - Permitir la comparación con otros alumnos y favorecer alguno de los procesos de triangulación llevados a cabo:
1. *Triangulación de métodos*, permitió el estudio comparativo de cada uno de los sujetos consigo mismo mediante el uso de distintas técnicas. Pudimos contrastar datos individuales del cuestionario, de la entrevista inicial y del diario de reuniones, observando coincidencias y aclarando posibles contradicciones.
 2. *Triangulación de sujetos*, contrastando las respuestas de las cuatro integrantes y, en algún caso, comparándolas con otros miembros del grupo de investigación-acción.
 3. *Triangulación de tiempos*, comparando el antes, el durante y el después de la experiencia.

La relación que este instrumento ha mantenido con los objetivos de investigación y los elementos de estudio se presenta en el siguiente cuadro:

CUESTIONARIO	
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN:	ELEMENTOS:
Conocer y describir el pensamiento de las alumnas (experiencias, motivaciones, creencias, conceptos, expectativas) antes de comenzar la realización del Practicum, durante su desarrollo y al finalizar el proceso.	<ul style="list-style-type: none"> - Motivaciones hacia la enseñanza de la E.F. - Creencias y evolución de las mismas. - Concepciones . - Experiencias previas a la realización del Practicum - Expectativas respecto a la experiencia del Practicum y del programa de formación. - Evolución del conocimiento teórico-práctico.

Cuadro 6.14. Relación entre el cuestionario, los objetivos y los elementos de estudio.

Respecto a los objetivos de formación tuvo un papel casi irrelevante pues, aunque permitió un conocimiento de las alumnas, éste ha sido mucho menos personal que el que facilitó la entrevista, y tampoco favorecía demasiado los procesos reflexivos.

6.8.1.2. La entrevista.

Otra de las técnicas de encuesta utilizada ha sido la entrevista y, al contrario de lo que sucedía con el cuestionario, ésta sí desempeñó un papel fundamental en el doble proceso de formación-investigación.

En una investigación como la nuestra, con una clara intención dialogante, la entrevista se convirtió en una herramienta magnífica para conocer de un modo personalizado la situación de partida de las alumnas, cómo iban viviendo cada una de ellas la experiencia de formación y, finalmente, la evolución experimentada.

De acuerdo con Patton (1980) el principio fundamental de la entrevista es proporcionar un marco dentro del cual los entrevistados puedan expresar con sus propias palabras su manera de entender las cosas, sus pensamientos, sentimientos, intenciones, teorías y reflexiones. Ésta función coincide claramente con nuestros objetivos como investigadores y justifica plenamente su uso.

Para adaptarla a las necesidades del estudio la hemos aplicado tres veces; es decir, cada alumna ha realizado una entrevista inicial, una segunda entrevista y una entrevista final.

También hemos efectuado una primera entrevista a las profesoras supervisoras que fue de gran utilidad para la puesta en marcha del grupo de investigación-acción pero no la hemos recogido en este documento dado la amplitud de este estudio.

Aplicamos **las entrevistas iniciales** la última semana de Noviembre de 1996, coincidiendo casi en fecha con el momento de la constitución del grupo. Aunque han sido utilizadas como instrumento de recogida de datos, ésta no ha sido su única función, y han servido paralelamente para generar en las alumnas un proceso reflexivo sobre la experiencia, provocar la toma de conciencia de sus actos, conocer sus expectativas y preocupaciones, solventar dudas, estrechar los lazos entre tutor y alumno, etc.

Su aplicación ha facilitado la consecución de los siguientes objetivos:

- Ahondar en los cuestionarios (acerca de sus expectativas y pensamientos respecto al Practicum) que las alumnas, al igual que todos sus compañeros, habían realizado a finales del mes de octubre .
- Recoger sus primeras impresiones y expectativas en cuanto al programa que estaban iniciando.

- Facilitar el acceso a algunos datos de identificación: edad, intereses respecto a la carrera, posibles antecedentes familiares, experiencia deportiva, etc.

Respetando la diversidad de intenciones, formación e investigación, decidimos elaborar una entrevista semiestructurada (adaptada a cada alumna), que facilitaba una mayor consecución de nuestros intereses y a las características particulares de las alumnas.

Para su elaboración utilizamos como primer recurso el cuestionario I, seleccionando aquellas preguntas que quedaban poco claras o que exigían una explicación más detallada. Además, les preguntamos sobre el programa y su posicionamiento frente al mismo.

Para su aplicación seguimos un guión con temas o preguntas guía. Aunque los temas han sido muy afines, las preguntas no han sido idénticas. También el desarrollo de las entrevistas y la duración de las mismas ha sido dispar. No obstante, de todas y cada una de las alumnas hemos recogido información sobre cuatro grandes dimensiones: *personal*, *conocimiento profesional*, *formación académica* y *programa de formación*.

Aplicamos **las segundas entrevistas** la primera quincena de febrero de 1998. En ese momento las alumnas habían finalizado el primer cuatrimestre de sus prácticas. Este instrumento ha sido primordialmente utilizado para recoger datos para la investigación, con la intención de conocer las experiencias de las alumnas durante el Practicum I y II. A su vez, ha facilitado un encuentro más individualizado entre la investigadora principal-tutora y cada una de ellas, en el que se ha analizado y reflexionado sobre la experiencia vivida hasta el momento y las expectativas ante el último período del Practicum II.

Considerando la diversidad de intenciones característica de este programa, optamos una vez más por una entrevista semiestructurada que permitió una mayor adaptación a nuestros intereses como tutores e investigadores.

Durante su elaboración y aplicación hemos intentado cubrir los siguientes temas: Problemas durante el Practicum I, expectativas acerca del Practicum II, problemas durante el Practicum II, valoración de la organización y temporalización del programa, el grupo y su papel en la formación, las técnicas de formación (diario, autovisionado, etc.), los profesores tutores y los supervisores, papel de la investigación y sentimientos durante el periodo de formación.

La información recogida gracias a esta segunda entrevista ha respondido, en todas las alumnas, a dos grandes dimensiones: *personal* y *programa de formación*.

La entrevista final la llevamos a cabo la primera semana del mes de Junio de 1998, coincidiendo con el final del curso y de las reuniones del grupo de investigación-acción. Ha sido utilizada como instrumento de recogida de información, pero su misión fundamental ha sido la de evaluar la experiencia vivida.

Esta última entrevista ha sido abierta y de carácter grupal. Los principales motivos que nos llevaron a optar por este tipo de técnica han sido los siguientes:

- Consideramos necesario que todas las alumnas conociesen qué había supuesto para cada una la participación en este programa de tutorización.
- Parecía conveniente que una experiencia que se había caracterizado por la dinámica de grupo y la reflexión, finalizase del mismo modo.

- Sólo participamos los profesores tutores del INEF y las alumnas, porque el grado de confianza era mucho mayor entre nosotros y nos interesaba la mayor sinceridad posible.
- La última entrevista individual estaba muy cercana en el tiempo por lo que no necesitábamos tratar demasiados temas.

Con ella queríamos hacer una valoración de los siguientes aspectos: El Practicum como asignatura, el programa de tutorización, los profesores implicados, la intervención práctica, los problemas encontrados para la realización del Practicum y la posibilidad de compaginar teoría y práctica.

Hemos incluido la información en cuatro dimensiones: *Programa de Formación, Conocimiento Profesional, Intervención Educativa y Personal.*

En el cuadro (6.15.) recogemos la relación que han mantenido las entrevistas con los objetivos y con los elementos de estudio.

Para llevar a cabo el **análisis e interpretación** de la información recogida con las entrevistas y el resto de instrumentos utilizados y poder así optar por la estrategia o estrategias que mejor se adecuasen a los objetivos de la investigación y a nuestros intereses como investigadores, hemos necesitado dedicar previamente muchas horas de reflexión, lectura de otras investigaciones y discusión con expertos. Esta decisión no suele ocupar demasiado tiempo a un investigador que se enfrenta a un estudio experimental, pero sí en el caso de uno cualitativo. La explicación la podemos encontrar en la siguiente cita de Patton (1980).

"No hay reglas claramente marcadas sobre cómo proceder. La tarea es hacer lo más que uno pueda para darle sentido (descifrar las cosas). Un análisis cualitativo vuelve sobre los datos una y otra vez para ver si los constructos, categorías, explicaciones e

interpretaciones tienen sentido, si realmente reflejan la naturaleza de los fenómenos." (Patton, 1980: 345)

ENTREVISTA	
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN:	ELEMENTOS:
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y describir el pensamiento de las alumnas (motivaciones, creencias, conceptos, expectativas, experiencias) antes de comenzar la realización del Practicum, durante su desarrollo y al finalizar el proceso. - Analizar las repercusiones del programa citado en el desarrollo del conocimiento profesional durante el proceso y al finalizar éste. - Valorar la influencia que este programa de formación colaborativo ejerce sobre las tradicionales relaciones producidas en la tríada tutor - supervisor- alumno en prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivaciones hacia la enseñanza de la E.F. - Creencias y evolución de las mismas. - Concepciones. - Experiencias previas a la realización del Practicum - Expectativas respecto a la experiencia del Practicum y del programa de formación. - Evolución del conocimiento teórico-práctico - Problemas y preocupaciones. - Estrategias de intervención. - Grado de participación. - Niveles de implicación y compromiso - Problemas y preocupaciones.
OBJETIVOS DE FORMACIÓN:	
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar críticamente la experiencia obtenida durante el desarrollo de las prácticas. - Adquirir hábitos de trabajo en grupo (cohesión, negociación, responsabilidad con los otros) 	

Cuadro 6.15. Relación entre la entrevista, los objetivos y los elementos de estudio.

El proceso utilizado para dar sentido a los datos extraídos de las entrevistas ha sido el que a continuación describimos:

1. Grabación en audio, que nos permitió recoger íntegramente la entrevista y dedicarnos exclusivamente a dirigirla, crear un buen clima, dar suficientes feedbacks y captar la comunicación no verbal que podía reflejar problemas en la comprensión de las preguntas o falta de veracidad en las respuestas por no haber coincidencia entre las manifestaciones verbales y no verbales.
2. Transcripción de cada una de las cintas, lo que facilitó el trabajo con los textos completos siempre que los necesitábamos.
3. Lectura detenida de cada transcripción, con anotaciones simultáneas al margen del texto y selección de palabras claves, lo que permitió iniciar el análisis de contenido.
4. Selección de las dimensiones, que se corresponden con distintos grupos de preguntas realizadas o temas tratados. La elección de las dimensiones responde a una doble secuencia inductiva y deductiva. Es decir, aunque hemos procurado que el conocimiento que teníamos del tema y la estructura temática utilizada para la elaboración del cuestionario y las entrevistas no determinara unas dimensiones y categorías prefijadas, nos ha sido imposible ignorarlos totalmente. Sin embargo, esto no nos preocupa, ya que como refieren Miles y Huberman (1984) la necesidad de que en la categorización tomen parte ambos procedimientos pues, lejos de ser excluyentes, con frecuencia se compaginan dialécticamente y enriquecen el análisis.
5. Selección y definición de las categorías con sus indicadores. Una vez adjudicadas las dimensiones, un estudio más parcializado y detallado nos ha permitido identificar las categorías. Con la intención de que cualquier investigador comprendiese bien el significado de cada una

hemos utilizado definiciones amplias y apoyadas en indicadores textuales recogidas de las mismas (ver anexos).

6. Categorización de cada una de las entrevistas por el investigador. Inicialmente partimos de la frase como unidad de análisis pero en algún caso hemos utilizado el párrafo, bien para favorecer la comprensión (los datos han sido extraídos de una transcripción literal de un documento oral, por lo cual su construcción no es tan perfecta), o bien porque todo él pertenecía a la misma categoría y, teniendo en cuenta que no vamos a realizar un tratamiento cuantitativo de los datos, consideramos que podíamos unir las frases para su interpretación. Debemos señalar que a la hora de hacer el análisis se comprobó que no todas las categorías aparecen en entrevistas realizadas en el mismo período. Esto es debido a la flexibilidad de las mismas (adaptadas a cada alumna). En cualquier caso, sí aparecen todas las dimensiones.
7. El análisis e interpretación final se ha realizado desde la globalidad de la dimensión y del grupo de investigación-acción, es decir, hemos empleado la dimensión como unidad, porque se trata de documentos pequeños en que las referencias a cada categoría no son abundantes. A su vez, hemos abordado toda la dimensión desde las semejanzas y diferencias entre las alumnas, evitando en la medida de lo posible caer en las descripciones excesivamente individuales. El grado de dificultad en la realización del análisis e interpretación ha variado de unas entrevistas a otras. De hecho, la primera entrevista se constituyó casi en un documento de presentación y, teniendo en cuenta que el grupo aún no funcionaba como tal, ha sido costoso y a veces imposible evitar el trato individualizado en la interpretación.

Finalmente presentamos la **definición de las dimensiones** utilizadas en las entrevistas.

Las dimensiones de la *entrevista inicial*:

- **PERSONAL.** Recogemos características personales, emociones, estado de ánimo, preocupaciones, autoconcepto, experiencias previas (docentes-discentes).
- **CONOCIMIENTO PROFESIONAL.** Se refiere a las concepciones que las alumnas poseen respecto a la funcionalidad de la Educación Física, las características del profesor de educación física y papel del mismo.
- **FORMACIÓN ACADÉMICA.** Aunque se trata de una dimensión más propia de la investigación descriptiva y no es prioritaria en nuestra investigación, nos permite contextualizar la formación del Practicum dentro del marco de la formación universitaria. Hemos recogido sus valoraciones acerca de la formación académica, los problemas encontrados y los aprendizajes adquiridos.
- **PROGRAMA DE FORMACIÓN.** Recoge la opinión y expectativas hacia el programa de investigación-acción que las alumnas manifestaban cuando iniciaron la formación .

Las dimensiones de la *segunda entrevista* son:

- **PERSONAL.** En ella hemos reunido todas las manifestaciones que durante las entrevistas las alumnas realizaron respecto a sus preocupaciones, miedos, expectativas; a su estado emocional; y a su autoestima. Alusiones realizadas de un modo general acerca de su vida o, de un modo más concreto, respecto al Practicum y el programa de formación.
- **PROGRAMA DE FORMACIÓN.** Se trata de una dimensión relevante en nuestra investigación y atiende a todas las explicaciones que las alumnas

han dado respecto al programa. Las categorías que aglutina son: problemas en el Practicum I y II, programa, el profesor tutor, el profesor supervisor, técnicas, el grupo, la investigación.

Las dimensiones de la *entrevista final* son:

- **PROGRAMA DE FORMACIÓN.** En esta dimensión hemos reunido todas las manifestaciones que durante la entrevista las alumnas realizaron respecto al Practicum como asignatura, el programa, los problemas durante el Practicum, el profesor supervisor y la investigación.
- **CONOCIMIENTO PROFESIONAL.** Recoge las concepciones que las alumnas poseen respecto a la funcionalidad de la Educación Física, las características del profesor de educación física y papel del mismo. Aunque esta dimensión no ha sido tratada directamente durante la entrevista, al preguntarles a las alumnas qué metas habían perseguido con sus alumnos, hemos conseguido información de sus concepciones, una vez recibida la formación en preservicio.
- **INTERVENCIÓN EDUCATIVA.** La entrevista final no buscaba inicialmente tratar esta dimensión pero a lo largo de la misma se hicieron referencias a la interacción que nuestras estudiantes habían tenido con sus alumnos y a la relación existente entre su formación teórica y su intervención práctica.
- **PERSONAL.** Atiende a las emociones y estado de ánimo a lo largo de la experiencia de formación y muy especialmente después de haberla finalizado.

Hemos recogido las categorías en los anexos debido a su elevado número y a que muchas de ellas son comunes a otros documentos. Aunque algunas tienen carácter descriptivo, muchas de ellas son interpretativas porque, durante

la categorización, nos hemos visto frecuentemente obligados a interpretar lo expuesto por las encuestadas.

6.8.2. DOCUMENTOS PERSONALES.

En toda investigación-acción es característico el empleo de documentos personales que permiten un acercamiento más individual y contextual a la realidad objeto de estudio.

Se trata de relatos escritos en primera persona en la que los sujetos de estudio reflejan sus experiencias, problemas, preocupaciones, reflexiones, etc., acerca de su vida en general o sobre una faceta más concreta de la misma. Su elaboración puede ser más o menos guiada y voluntaria pero, en cualquier caso, se solicita un compromiso por parte del que lo escribe y, aunque inicialmente puede ser una respuesta a una demanda, no debe entenderse como un examen a cubrir.

6.8.2.1. El Diario.

El primero de los documentos personales que vamos a tratar es el diario. Sin lugar a dudas, nos encontramos ante la principal técnica de recogida de datos para la investigación-acción. En ella se ve reflejada perfectamente la doble intencionalidad de nuestro trabajo: la investigación y la formación.

El diario fue presentado al grupo de investigación-acción en la segunda reunión posterior a la constitución del grupo. Inicialmente pretendíamos que todos los miembros elaborásemos un diario a lo largo de la experiencia.

Para adecuar las demandas a las posibilidades de ejecución, solicitamos que el diario recogiese tan sólo información acerca de los siguientes momentos:

- Cada una de las reuniones realizadas durante los dos cursos.

- Los períodos de observación en el centro de prácticas (Practicum I).
- Todos los días de prácticas en el instituto (Practicum II).

En la primera presentación ninguno de los miembros del grupo manifestó una actitud negativa hacia su realización, aunque se mostraron ciertas dudas respecto a cómo elaborarlo, formato, etc. Propusimos los siguientes criterios:

- Se trataba de un documento único y personal lo cual, por definición, lo convertía en válido y útil para atender tanto a los objetivos de formación como a los de investigación.
- Era importante diferenciar aquello que era narración de lo que era interpretación o reflexión. Para seguir este criterio se les propusieron diferentes posibilidades: escribir en dos colores, utilizar comillas..., aunque la forma de expresarse era suficiente para diferenciar.
- Se destacaba la importancia de dialogar con el diario, "*hablar en voz alta*" sobre lo que sucedía en las reuniones, los problemas del Practicum, sus opiniones, explicaciones a su modo de actuar, etc. Se puede observar que los estudiantes hablan más personalmente a través del diario que cara a cara, como puede ocurrir en una entrevista.
- Era asimismo trascendente escribir lo más próximo posible en el tiempo al momento de haber realizado la reunión o haber vivido la experiencia práctica y, en la medida de lo posible, adoptar un ritmo periódico de trabajo, intentado evitar las lagunas o que el factor memoria influyera en lo escrito.

Cuando iniciamos en el Practicum II, se les solicitó que intentasen separar en los diarios de prácticas los aspectos organizativos, los aspectos relacionales con los alumnos, las opiniones sobre su actuación, etc. Sin embargo, no se les dio una guía o formato.

- El diario se entendía como un documento personal que solamente se haría público al resto del grupo por deseo o interés personal de algún miembro.
- Manifiestamente, perseguíamos que a través del diálogo establecido con ellos mismos gracias a los diarios, llevaran a cabo una auténtica autoevaluación del proceso formativo.

“El diario se convierte, para los futuros profesores, en un elemento facilitador del proceso reflexivo, integrador de la teoría y la práctica y estimulador de la implicación personal.” (Rodríguez López, 1995: 200)

Presentados estos criterios tan abiertos, que respondían a nuestros objetivos e intereses de investigación y también de formación, dimos prácticamente por zanjadas las discusiones sobre su elaboración.

Sin embargo, en ese primer cuatrimestre pudimos comprobar que la elaboración del diario no era una actividad fácil de realizar para las profesoras, y que de hecho la habían abandonando. Por lo tanto, y aceptando la dificultad que este problema podía suponer en el resto de la experiencia respecto a futuros compromisos que iríamos solicitando a las profesoras a lo largo del programa, decidimos que su elaboración sería totalmente voluntaria para los profesores. Por su parte, las alumnas debía continuar elaborando el diario porque constituían nuestro principal objeto de estudio y, también porque el instrumento en sí se trataba de una herramienta clave para su formación.

Para facilitar la organización de las alumnas, propusimos la elaboración de dos diarios:

DIARIO DE REUNIONES: Recogió sus vivencias y opiniones respecto a cada una de las reuniones realizadas durante el Practicum I y II. También

incluyó las referencias que ellas quisieron hacer respecto a las observaciones realizadas durante el Practicum I.

Ha sido utilizado con una doble funcionalidad: favorecer el proceso formativo/ reflexivo de nuestras alumnas y servir de instrumento de recogida de datos para la investigación.

Una de las razones por las que consideramos oportuna su elaboración fue porque pensamos que inicialmente a las alumnas les resultaría más fácil reflexionar sobre lo dicho en las reuniones, e incluso “*cuestionar afirmaciones*”, frente a su diario que ante todo el grupo. A su vez, creímos que si el grupo iba funcionando bien, esta modalidad de diario iría siendo progresivamente menos necesaria porque la relación más abierta facilitaría un diálogo fluido y sincero; sin embargo, esto no iba a desvirtuar su utilización, ya que en ese momento jugaría una función de memoria de lo sucedido, más que de interlocutor anónimo.

Se puede definir este diario y las reuniones atendiendo a su utilidad “como instrumento para la acción”: su intención es, fundamentalmente, mejorar la futura práctica, la cual entendemos que debe emanar de la reflexión y es fruto, a su vez, de un aprendizaje y hábito previos.

DIARIO DE PRÁCTICAS: En él encontramos todas las reflexiones de las alumnas acerca de cada uno de los días que impartieron docencia en el instituto.

Asume las funciones de los diarios de reuniones, que estimulaban especialmente una reflexión para la acción, añadiendo además una función de análisis en la acción y sobre la acción.

Esta no es una herramienta muy novedosa, pues se utiliza incluso en paradigmas de formación de docentes de carácter tecnicista. Nosotros hemos intentado concienciar a nuestras alumnas de su importancia, de la necesidad de

establecer un continuo diálogo personal con el instrumento y de no convertirlo en un simple documento descriptivo a modo de memoria de lo sucedido.

En un principio temimos sobrecargar a las alumnas y, en algún momento, hacerlas caer en el desánimo y provocar el abandono. Por el contrario, ocurrió algo similar a lo que hace años les sucedió a Yinger y Clark (1985) cuando iniciaron sus trabajos con diarios. Éstos habían supuesto que sería difícil que los profesores estuviesen dispuestos a realizar el gran esfuerzo que suponía recoger las ideas que les pasaban por la cabeza cuando programaban y escribirlo en sus diarios, por lo cual estaban dispuestos a animarlos mucho y prestarles gran apoyo. Pero los profesores se sintieron cómodos elaborándolos y el diario pronto dejó de ser un instrumento de investigación para otros y pasó a convertirse en un instrumento útil para ellos mismos. De igual modo nos sucedió con nuestras alumnas, que ya inicialmente (aunque con ciertos miedos) se situaron ante él con ilusión y dedicación. Enseguida pudimos comprobar, primero por sus comentarios y más tarde por la lectura de los propios diarios e incluso de las entrevistas, que éste se había convertido en algo familiar, casi indispensable para la reflexión sobre su práctica y muy valorado por ellas. Nuestra experiencia con las alumnas nos permite corroborar las afirmaciones de Zabalza (1991), al afirmar que una vez que los profesores se meten dentro de la dinámica del diario le encuentran, normalmente, mucho sentido y una gran utilidad.

Siendo conscientes de que la elaboración del diario es un compromiso que en un primer momento puede parecer excesivo, vistos los resultados en las alumnas, no dudamos que su realización debe ser promovida para todos los integrantes del grupo de investigación hasta convertirla en un hábito cotidiano. Con ello estaremos sirviendo a un doble objetivo: la formación inicial y la formación permanente.

"El diario escolar se convierte en un valioso instrumento que posibilita el abandono de las acciones robotizadas y rutinarias en el aula como pauta primordial de conducta. Al mismo tiempo, permite la aparición de la acción reflexiva y la potenciación de la capacidad de los docentes como generadores del conocimiento profesional."

(Torres Santomé, 1986: 52)

Con el paso de los meses comprobamos cómo los diarios iban respondiendo a las expectativas que habíamos creado acerca de sus posibilidades para la formación.

Su utilidad para la recogida de información en la investigación-acción generó las siguientes posibilidades de actuación:

- Facilitó la descripción de sus pensamientos, opiniones y concepciones teóricas.
- Permitió conocer las preocupaciones que las alumnas presentaban frente a la práctica a lo largo de todo el proceso.
- Mostró las estrategias de intervención realizadas por las alumnas y la justificación que ellas hacían de las mismas.
- Explicitó los dilemas que se producían entre su concepción teórica y su forma de proceder en la práctica, así como otro tipo de dilemas.
- Reflejó cuáles fueron, día a día, los pensamientos respecto a la participación en este programa, frente a otros miembros del grupo, las técnicas utilizadas, los procesos seguidos, etc.
- Se convirtió en el principal instrumento de triangulación. Por una parte, facilitó el proceso de análisis inicialmente inductivo: la lectura de cada uno de los diarios dio paso al análisis del resto de los documentos; y por otra, marcó el camino a seguir en la discusión de los resultados y la

triangulación final. El diario nos ha permitido realizar la triangulación de tiempos, de cada sujeto consigo mismo, de sujetos (contrastando distintos diarios) y de técnicas (comparando con otros instrumentos).

En el siguiente cuadro sintetizamos la relación que el diario ha mantenido con los objetivos y con los elementos de estudio:

DIARIO	
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN:	ELEMENTOS:
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y describir el pensamiento de las alumnas (motivaciones, creencias, conceptos, expectativas, experiencias) antes de comenzar la realización del Practicum, durante su desarrollo y al finalizar éste. - Analizar las repercusiones del programa citado en el desarrollo del conocimiento profesional durante el proceso y al finalizar el mismo. - Comprobar las posibilidades que tienen en el proceso de reflexión algunos instrumentos como el diario y el vídeo. - Valorar la influencia que este programa 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivaciones hacia la enseñanza de la E.F. - Creencias y evolución de las mismas. - Concepciones . - Experiencias previas a la realización del Practicum - Expectativas respecto a la experiencia del Practicum y del programa de formación. - Evolución del conocimiento teórico-práctico - Concepciones. - Problemas y preocupaciones. - Estrategias de intervención. - Tipología y nivel de reflexión. - Evolución de las temáticas. - Interacción de la reflexión en la acción. - Grado de participación. - Niveles de implicación y compromiso. - Problemas y preocupaciones.

de formación colaborativo ejerce sobre las tradicionales relaciones producidas en la tríada tutor universidad-supervisor centro de prácticas-alumno en prácticas.	
<p style="text-align: center;">OBJETIVOS DE FORMACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manejar instrumentos y técnicas que se utilizan en el ámbito laboral. - Desarrollar y aumentar su capacidad investigadora. - Analizar críticamente la experiencia obtenida durante el desarrollo de las prácticas. - Realizar una práctica comprometida con sus alumnos y basada en la reflexión- acción. - <i>Especializarse en la observación, como docentes (Observación Participante) o como observadores ajenos (Observación no Participante).</i> 	

Cuadro 6. 16. Relación entre el diario, los objetivos y los elementos de estudio.

El **análisis e interpretación** de la información de los diarios se presentó desde un principio como una tarea complicada debido a su amplitud. Necesitábamos ordenarla, darle sentido, trasformar y codificar toda esa información (que nos hablaba del pensamiento de nuestras alumnas y de la repercusión del programa), de tal modo que nos permitiese explicar científicamente los resultados de nuestra investigación.

La relevancia dada a estos documentos ha sido tanta que el análisis e interpretación del resto de instrumentos han estado subordinados a las decisiones tomadas respecto al diario: las dimensiones y la mayor parte de las categorías surgieron del análisis de los diarios y, a posteriori, intentamos utilizarlas también, y en la medida de lo posible, para el análisis de los otros documentos (entrevistas) pues entendimos que esto favorecía la triangulación

de resultados. Asimismo, tampoco comenzamos a analizar los otros documentos hasta que finalizamos el análisis de los diarios.

Explicamos a continuación el proceso que hemos seguido para darle sentido a los datos obtenidos de los diarios de las alumnas:

1. Iniciamos el análisis en el momento en que las alumnas nos entregaron el último diario, es decir, una vez finalizado el Practicum II, finales de Junio de 1998. Esperamos al final porque entendimos que debían ser interpretados como un todo y porque, a su vez, queríamos utilizar las mismas dimensiones para los dos diarios aunque sabíamos que las categorías no coincidirían por completo.
2. Primera lectura del diario de reuniones y de prácticas de cada alumna, con la intención de acercarnos a sus vivencias personales.
3. Lectura detenida de todos los diarios de reuniones y de todos los diarios de prácticas. Queríamos ir descubriendo similitudes, diferencias, temas tratados, etc. Esta lectura fue acompañada de anotaciones al margen de los textos que permitieron iniciar el análisis de contenido.
4. Selección de las dimensiones de los diarios. Son cuatro dimensiones y se corresponden con grandes temas e incluso con algunos de los elementos de estudio en nuestra investigación. Utilizamos las mismas dimensiones para los dos diarios aunque alguna de ellas tiene mucha menos incidencia según el tipo de diario (por ejemplo: en el diario de reuniones casi no aparece la dimensión intervención educativa, muy relevante sin embargo en el de prácticas). Para su elección debemos seguir hablando de una doble secuencia inductiva y deductiva pues, aunque primaba respetar la información que nos ofrecían los documentos, sin duda estábamos influenciados por otras investigaciones en el ámbito de la formación de profesorado en las que se han utilizado diarios.

5. Selección y definición de las categorías con sus indicadores. Una vez adjudicadas las dimensiones, una lectura mucho más detenida y parcializada nos ha permitido identificar las categorías de cada dimensión en los diarios de reuniones y en los de prácticas. Con la intención de que cualquier investigador y los propios miembros del grupo de investigación-acción comprendieran bien el significado de cada una de las categorías hemos utilizado definiciones precisas con indicadores textuales recogidos de los propios diarios (ver anexos).
6. Consulta de expertos en el ámbito, para que valorasen la adecuación de las categorías y la claridad de las definiciones.
7. Categorización de cada uno de los diarios por el investigador principal. Inicialmente partimos de la frase como unidad de análisis pero en algún caso hemos utilizado el párrafo, como ya hemos explicado en las entrevistas. Han sido utilizadas prácticamente las mismas categorías y subcategorías en ambos diarios: en el de prácticas han desaparecido algunas porque ninguna de las alumnas las ha recogido en sus diarios, pero hemos mantenido las que ofrecen una presencia muy baja, pudiendo hacer referencia a ellas una sola alumna. A su vez, se ha incorporado dentro de la dimensión programa la categoría "*prácticas*", sintetizadora y clarificadora de la propia experiencia en el instituto.
8. Con la intención de comprobar la fiabilidad interna o dependencia de los resultados con las categorías establecidas previamente, solicitamos a nuestras cuatro alumnas que revisasen la categorización realizada de cada uno de sus diarios, intentando descubrir incoherencias o una categorización inapropiada.
9. Para realizar el análisis del pensamiento y su evolución, nos hemos situado dentro del marco del grupo de investigación-acción, es decir, no

seleccionaremos a cada sujeto a modo de caso $N=1$, para poder describir el pensamiento de cada alumna respecto a las distintas dimensiones de estudio. Así, en el análisis de cada una de las dimensiones hemos observado coincidencias entre las alumnas, inicialmente y en la evolución. En primer lugar, desarrollamos cada una de las dimensiones de un modo global para describir, en la medida de lo posible, algún patrón de comportamiento grupal. Posteriormente abordamos el análisis parcializado de cada una de las categorías incluidas en la dimensión. Si bien es cierto que nuestro objeto de estudio es el pensamiento de los alumnos, variable individual, en nuestro programa hemos defendido el grupo como clave determinante y facilitador del pensamiento de cada uno de sus miembros, razón que creemos justifica efectuar este tipo de análisis, poco frecuente en los estudios de casos. Si hubiésemos hecho un estudio individual de cada alumna no seríamos coherentes con el grupo que defendemos.

Finalmente presentamos la **definición de las dimensiones** utilizadas en los diarios. Antes debemos destacar que hemos realizado dichas dimensiones en base a la temática del discurso, lo que escriben, el tipo de información que aparece. Debido a la relevancia que en nuestra investigación ha tenido la reflexión, en un primer momento pensamos realizar un análisis independiente en base al tipo de reflexión, como hace Ramos (1999). Sin embargo, aunque hemos hecho referencias al tipo de reflexión que se manifiesta en los diarios de las alumnas, no hemos creado un sistema de categorías específico, ni tampoco hemos realizado una segunda categorización de los diarios.

Las dimensiones utilizadas para el análisis de los diarios han sido:

- **PERSONAL**, del mismo modo que en las entrevistas reúne todas las reflexiones de las alumnas que atienden a sus emociones, preocupaciones, estado de ánimo, etc.

- **CONOCIMIENTO PROFESIONAL**, se refiere a las concepciones de las alumnas sobre conceptos clave de su profesión.
- **INTERVENCIÓN EDUCATIVA**, recoge sus reflexiones antes, durante y después de su intervención.
- **PROGRAMA DE FORMACIÓN**, relativa a todas las opiniones y manifestaciones que hacen acerca del programa de formación en el que están participando.

6.8.2.2. Las Memorias de Practicum.

Otros documentos personales utilizados han sido las **Memorias de Practicum**. Todos los alumnos que cursan estas asignaturas tienen la obligación de entregar una memoria o proyecto del Practicum I y una memoria del Practicum II a los profesores de Practicum, para que éstos procedan a su evaluación. En la primera se recogen las observaciones, un proyecto de prácticas y un proyecto de la investigación a realizar en el siguiente curso. En la segunda se describe la experiencia, unidades didácticas, sesiones, etc., así como el desarrollo de la investigación aplicada. Esta última consta también de un apartado de sugerencias y opinión personal sobre la experiencia vivida.

Aunque las incluimos dentro de los documentos personales, las memorias no son necesariamente efectuadas por un solo individuo y, en muchos casos, las realizan todos los integrantes del grupo, quedando para la elaboración individual el apartado de sugerencias y opinión. En nuestro caso, unas partes han sido realizadas por las cuatro alumnas, otras por parejas (atendiendo a los distintos proyectos de investigación) y otras individualmente.

Los motivos por los cuales hemos decidido utilizar las memorias como una técnica más de recogida de datos son los siguientes:

- Permitieron describir la evolución de nuestra experiencia a partir de lo vivido por sus principales protagonistas, las alumnas.
- Por tratarse de un documento común al resto de los alumnos, nos facilitaron procesos de comparación con otros alumnos en situaciones distintas, especialmente en el apartado de sugerencias y opinión.
- Reflejaron formalmente cómo se había realizado la intervención en la práctica, con lo cual pudimos triangular con información obtenida de los diarios de prácticas.

Recogemos en el siguiente cuadro (6.17) la relación que las memorias de Practicum han mantenido con los objetivos y con los elementos de estudio.

MEMORIAS DE PRACTICUM:	
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN:	ELEMENTOS:
<ul style="list-style-type: none"> - Orientar y elaborar un programa de tutorización del Practicum en el área de la docencia de las actividades físicas y deportivas dentro del marco del paradigma Sociocrítico. - Describir la evolución de dicho programa a lo largo de los dos cursos académicos. - Analizar las repercusiones del programa citado en el desarrollo del conocimiento profesional durante el proceso y al finalizar éste. 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos - Características - Participantes - Estructura - Funciones - Concepciones. - Problemas y preocupaciones. - Estrategias de intervención.

OBJETIVOS DE FORMACIÓN:

- Desarrollar y aumentar su capacidad investigadora.
- Analizar críticamente la experiencia obtenida durante el desarrollo de las prácticas.
- Evaluación y autoevaluación.

Cuadro 6.17. Relación entre las memorias, los objetivos y los elementos de estudio.

Para su análisis e interpretación hemos realizado un resumen de las mismas, intentando cubrir en la medida de lo posible las cuatro dimensiones utilizadas para el análisis de los diario, tarea de gran dificultad por tratarse de documentos muy breves.

Hemos elaborado la descripción desde el grupo para llegar a cada una de las alumnas.

6.8.3. AUDIOVISUALES.

Incluimos dentro de las técnicas audiovisuales las grabaciones de las reuniones del grupo de investigación-acción y la autoscopia, utilizada fundamentalmente como instrumento formativo.

6.8.3.1. Las grabaciones de las reuniones.

Las grabaciones de las reuniones se realizaron durante los dos cursos que duró la experiencia de formación. Se grabaron aquellas reuniones en las que estábamos convocados todos los miembros del grupo de investigación-acción ya que, inicialmente, consideramos que no sería necesario grabar las reuniones de carácter más informal que llevaríamos a cabo las alumnas y los profesores del INEF. Sin embargo, después de haber vivido la experiencia pensamos que de este modo hemos perdido interesantes discusiones y reflexiones que fluyeron más fácilmente gracias al clima de confianza que generaban este tipo de reuniones informales.

Las principales funciones que ha cubierto esta técnica han sido:

- Recoger de modo objetivo lo acontecido a lo largo de la experiencia en unos de sus momentos clave: las reuniones. Por este motivo ha sido una herramienta fundamental en el apartado de exposición y desarrollo del plan de acción.
- Facilitar la triangulación con otros instrumentos, fundamentalmente con el diario.

Estas grabaciones fueron utilizadas para la descripción del plan de acción a modo de memoria histórica.

Inicialmente nos dispusimos a transcribir íntegramente todas las reuniones. Sin embargo, no transcribimos completamente las grabaciones en las que estuvimos elaborando las unidades didácticas porque apenas se podían identificar las voces (los distintos miembros del grupo intervenían a la vez) y el resumen de lo tratado era suficiente.

6.8.3.2. La autoscopia.

Esta técnica ya la hemos expuesto al hablar de las características del programa, por lo que sólo señalamos el para que de su utilización:

En nuestra investigación no la hemos manejado como un instrumento individual, ni tampoco como si se tratase de una entrevista rememorada. Por el contrario, la hemos utilizado como una técnica grupal gracias a la que el grupo valoraba la práctica de todas y cada una de las alumnas, sirviendo no sólo para comprender la acción sino también para mejorar y comprender la acción futura. Es decir, su principal función ha sido la de reflexionar sobre la práctica.

A su vez, nos ha permitido en muchos momentos situar nuestros conocimientos teóricos, facilitando el encuentro entre teoría y práctica.

6.9. CRITERIOS DE CALIDAD EN NUESTRA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN.

Hasta la fecha se ha venido asociando la calidad de la investigación a los conceptos de fiabilidad y validez. Sin embargo, los investigadores cualitativos han asumido en los últimos años distintos posicionamientos respecto a la necesidad de adjudicarse o no esta terminología tan positivista. Nosotros hemos intentado compaginar las dos posturas y se ha mantenido el uso de términos más cuantitativos (fiabilidad y validez), con otros más cualitativos (credibilidad, consistencia, confirmabilidad y transferencia). En el siguiente cuadro de Pérez Serrano (1990) se recogen las relaciones entre las distintas terminologías y las principales pautas para alcanzar el rigor científico.

Las estrategias que hemos utilizado durante nuestra investigación para la consecución de un mayor rigor científico han sido las siguientes:

1. Triangulación.
2. Observación persistente.
3. Auditoría de participantes.
4. Control del propio investigador.
5. Control de expertos.
6. Descripciones en profundidad y citas textuales.

BÚSQUEDA DEL RIGOR CIENTÍFICO	
CREDIBILIDAD (Validez interna)	<ul style="list-style-type: none"> - Eliminar posibles fuentes de invalidez - Aumentar la posibilidad de que los datos sean hallados creíbles. Observación persistente. TRIANGULACIÓN

	<ul style="list-style-type: none"> - Contrastar los resultados con las “fuentes”
TRANSFERENCIA (Validez externa)	<ul style="list-style-type: none"> - Reemplazar el concepto por “hipótesis de trabajo” - Actuar por parecidos contextuales - Descripción densa - Muestreo teórico intencional
CONSISTENCIA (Replicabilidad)	<ul style="list-style-type: none"> - Triangulación de métodos - Dividir en dos el equipo y las fuentes de información - Auditor externo
CONFIRMABILIDAD (Fiabilidad externa)	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los métodos anteriores son válidos: TRIANGULACIÓN, observación persistente, etc. - Confirmación de la intervención.

Cuadro 6.18. Búsqueda de rigor científico. (Pérez Serrano; 1990: 176)

A continuación, se expone cómo se han llevado a la práctica las estrategias y cuál es la relación que cada una mantiene con los criterios de rigor científico:

1. El uso de la triangulación facilitó la credibilidad de nuestra investigación (validez interna): hemos comprobado que los instrumentos miden lo que dicen medir, cubren los objetivos para los que han sido aplicados y, por lo tanto, los datos que presentamos son de confianza.

También nos ha permitido comprobar la consistencia de los datos (fiabilidad), es decir, si mantenían en diferentes situaciones sus opiniones o pensamientos. Por ejemplo, lo que afirmaba la alumna A en su diario de reuniones persiste en su diario de prácticas o en las entrevistas que le realizamos.

"Las estrategias de triangulación permiten ejercer un control de calidad sobre los procesos de investigación cualitativa, ofreciendo pruebas de confianza y garantías de que los resultados y hallazgos que allí se proponen reúnen unos requisitos mínimos de credibilidad, rigor, veracidad y robustez. La triangulación consiste en un procedimiento por el cual el investigador toma una serie de precauciones a lo largo de la planificación, diseño, desarrollo y difusión de la investigación, con el fin de que su trabajo no adolezca de graves sesgos científicos". (Buendía y otros, 1999: 26)

Metodológicamente, la triangulación como estrategia ha supuesto:

- La utilización de diferentes instrumentos (entrevistas, diarios, memorias, grabaciones), lo que nos han permitido realizar una triangulación de métodos.
- La participación de diferentes agentes (4 alumnas, 2 profesores supervisores y 2 profesores tutores), lo que nos ha facilitado la triangulación de sujetos.
- El estudio de la evolución (al iniciar el Practicum, al cursarlo y al finalizarlo), lo que ha propiciado la triangulación de tiempos.
- La necesidad de contrastar con otras investigaciones durante la interpretación, lo que ha facilitado una triangulación teórica, basada en la literatura.

2. La observación persistente realizada a lo largo de todo el proceso, siendo a su vez miembros participantes del mismo, ofrece una mayor garantía, habla de la veracidad de los datos que hemos recogido y de su credibilidad.

3. En esta investigación no hemos utilizado varios investigadores para realizar la categorización final de los instrumentos (diarios, entrevistas), ya

que nos parecían documentos excesivamente personales que no debían ser leídos íntegramente por investigadores ajenos. Siendo conscientes de que esta decisión podía influir negativamente en la fiabilidad interna de la investigación, hemos realizado, a modo de auditoría, una comprobación con las participantes o miembros del grupo de investigación-acción. Esta medida se convirtió en una buena estrategia para garantizar la credibilidad de la investigación (validez interna) y para favorecer la confirmabilidad de los datos (validez externa).

La realización de la auditoría de las participantes siguió los siguientes pasos:

- Una vez realizada la categorización de todos y cada uno de los diarios, el investigador principal reunió a las cuatro alumnas.
- Durante esta reunión les explicó el proceso de categorización, les definió cada una de las dimensiones y categorías utilizadas, los pasos seguidos para llegar a las mismas y cómo se había organizado la categorización de cada uno.
- Las alumnas preguntaron dudas, intentaron resolverlas y se precisaron las definiciones.
- Una vez contestados los interrogantes el investigador principal repartió a cada alumna sus diarios ya categorizados, adjuntándoles un documento que recogía toda la información sobre las categorías.
- Cada una se llevó sus diarios con la finalidad de repasar toda la categorización. Su misión era la de juzgar la categorización (control intersujeto) no sólo respecto a las definiciones presentadas por el investigador, sino en función de lo que ellas habían querido expresar al escribir.

- Durante esa semana los encuentros entre el investigador y cada alumna para solucionar pequeñas dudas fueron frecuentes.
- Finalmente, en una reunión individual con cada una se efectuaron pequeñas modificaciones en la categorización inicial, comprobándose el alto grado de acuerdo entre la categorización realizada por el investigador principal y las alumnas.
- El proceso fue similar con las entrevistas, pero mucho más rápido porque ya se conocían casi todas las categorías y la dinámica a seguir.

4. Durante la categorización de los diarios y las entrevistas realizamos una continua comprobación del proceso por parte del investigador principal, a modo de control intrainvestigador, con la que perseguíamos una mayor credibilidad de los resultados (validez interna).

Para la comprensión del proceso de autovigilancia debemos destacar algunos pasos dados:

- Tras la categorización de los diarios y de las entrevistas, volvimos a los documentos durante varios días, categorizando nuevamente para comprobar si las etiquetas coincidían.
- Una vez finalizada la categorización de cada instrumento repasábamos intentando identificar posibles errores o imprecisiones.
- Dividimos todos los instrumentos en función de cada dimensión y categoría, lo cual nos permitía identificar visualmente textos que no se correspondían con la etiqueta que se les había establecido previamente.

5. A lo largo de toda la investigación y siempre que hemos podido, hemos solicitado el juicio de expertos: en la construcción de las entrevistas, durante la elaboración de las categorías, para la revisión del análisis e interpretación de los datos, etc.

Esta consulta de expertos ha favorecido la credibilidad de la investigación (validez interna), la dependencia o consistencia de los datos (fiabilidad interna) y la confirmabilidad o neutralidad de los resultados (fiabilidad externa).

En la auditoría han participado especialmente los directores de este estudio: el profesor Carreiro da Costa, por su reconocido prestigio en el ámbito de la formación del profesorado de Educación Física; y el profesor González Valeiro, por su específico y completo conocimiento sobre la realidad de estudio en la que también ha participado. Asimismo hemos consultado a otros investigadores con experiencia metodológica o en la formación en preservicio, que han valorado especialmente las categorizaciones efectuadas y el proceso.

6. Durante la justificación del grupo de investigación-acción, en la presentación de los planes de acción, en la definición de las categorías y en el análisis e interpretación de los datos, hemos utilizado descripciones profundas, exhaustivas y minuciosas. También hemos recurrido frecuentemente a nuestras propias notas de campo y a las citas textuales extraídas de los distintos documentos para entender mejor las descripciones realizadas y cada uno de las decisiones y pasos seguidos. La intención ha sido la de favorecer la aplicabilidad o transferencia de nuestra investigación a otro contexto (validez externa), así como la de probar la consistencia de los resultados (fiabilidad interna) y la confirmabilidad de los mismos (fiabilidad externa).

Estas descripciones densas de todo el proceso han facilitado la comprensión de la experiencia, nos ha permitido “*volver a pisar por donde hace unos años habíamos caminado todo el grupo*” y nos ha ofrecido pistas para la revisión o para una futura aplicación.

Con la utilización de estas estrategias hemos intentado probar que, aún asumiendo los handicaps de toda investigación cualitativa y, en concreto, de la investigación-acción, no hemos manipulado el proceso ni los datos presentados., Aunque otros pueden exportarla a sus contextos, nuestra intención no es generalizar la experiencia sino explicar lo más detalladamente posible qué ha supuesto la experiencia de formación y el hecho de participar en ella, de modo especial para las cuatro alumnas.

7. DESARROLLO Y SEGUIMIENTO DEL PLAN DE ACCIÓN.

7.1. DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN.

7.2. ENTREVISTA INICIAL.

7.3. LA SEGUNDA ENTREVISTA.

7.4. EL DIARIO DE REUNIONES.

7.5. EL DIARIO DE PRÁCTICAS.

7.6. ENTREVISTA FINAL.

7.7. MEMORIAS DEL PRACTICUM II.

7.8. CUADROS RESUMEN DEL SEGUIMIENTO DEL PLAN DE ACCIÓN.

7.1. DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN.

Una vez presentadas las intenciones de partida de nuestra investigación, sus características y elementos de estudio, los sujetos, las técnicas de recogida de datos y la estructura de los dos principales planes de acción, vamos a explicar cómo se desarrolló esta experiencia de investigación-formación, analizando todo lo que en ella aconteció. Para llevar a cabo la descripción hemos utilizado las transcripciones de las reuniones y las memorias del Practicum I y II realizadas por las alumnas.

Antes de explicar la evolución de la experiencia que nos ocupa es necesario recordar que toda investigación-acción posee un modelo organizativo en espiral que se desarrolla en cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Existen diferentes tipos y hemos definido la que aquí nos reúne como colaborativa.

Frecuentemente, antes de realizar la planificación se produce un diagnóstico y un período de reflexión de todo el grupo o de alguno de sus miembros. En nuestro caso, una vez realizado el diagnóstico de toda la población (alumnos Practicum I) vimos la necesidad de trabajar en la construcción de un primer plan de acción. Sabíamos que sufriría modificaciones, ya que estábamos obviando a una buena parte del grupo de investigación-acción. Pero, como investigador(es) principal(es) y primer(os) responsable(s) de la formación de las alumnas, necesitába(mos) fijar algunas bases que nos permitiese(n) empezar a trabajar desde el momento en el que se constituyese el grupo.

Como ya se ha expuesto con anterioridad, el grupo lo formaban: cuatro estudiantes de tercero del I.N.E.F. Galicia; dos tutores (profesores en este mismo centro y licenciados en Pedagogía); y dos supervisoras (profesoras de

Enseñanza Secundaria y licenciadas en Educación Física). Desde un principio, y aunque se trataba de ocho personas con características, inquietudes y profesiones diferentes, el grupo no presentó grandes dificultades para funcionar. Por el contrario, creemos que esta diversidad dotó de vida al trabajo y enriqueció el contenido de cada reunión. Tampoco eran todas las diferencias: la pertenencia al área de Educación Física y el afán por mejorar en nuestra formación fueron un distintivo común y a la vez imprescindible para el buen funcionamiento del grupo, requisito necesario para realizar con éxito una investigación-acción, (Kemmis y McTaggart, 1992). Cada uno de nosotros, desde nuestras dudas, experiencias y conocimientos, fuimos dando forma y llenando de sentido nuestros encuentros.

“Todos los miembros del grupo de investigación-acción deben darse cuenta de que han de desempeñar un papel importante en el proceso de indagación y de que sus contribuciones son importantes y valiosas. Es este un aspecto crucial para un colectivo de personas interesadas que pueden contribuir en el proceso.... deben saber que están embarcándose en una empresa colaboradora.” (Kemmis y McTaggart, 1992: 70)

Las primeras reuniones comenzaron en noviembre, presentando un carácter informativo que favoreció el primer acercamiento y conocimiento entre las alumnas y las profesoras del instituto (en nuestro caso ya se daban unas buenas relaciones).

Inicialmente, las reuniones tenían como guía a seguir el primer plan de acción, aunque éste fue modificado tras la segunda reunión. En ella solicitamos la opinión de las profesoras y alumnas respecto a la posibilidad, ventajas o desventajas de realizar un Practicum II intensivo (el mes de febrero toda la carga lectiva) o uno extensivo (durante todo o una gran parte del curso con un grupo clase). Las profesoras supervisoras, atendiendo a experiencias

vividas otros años, opinaron que sería mucho más enriquecedor realizarlo extensivo, para lo cual estaban dispuestas a ceder cuatro cursos durante todo el año. Entendían que con ello se favorecía la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento de los alumnos sería más real, existiría la posibilidad de explicar diferentes contenidos y analizar las posibilidades y dificultades de la programación, habría incluso la oportunidad de participar en los procesos de evaluación, etc. Por su parte, a las alumnas les interesaba dicha propuesta, aunque parecían algo preocupadas por la dificultad de combinar sus clases en el INEF con las del instituto. Finalmente, para nosotros esta opción resultaba mucho más interesante y, si no la habíamos propuesto previamente, había sido para no abusar de las profesoras y porque temíamos cargar en exceso a las alumnas. Sin embargo, para el proceso de formación basado en la reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción, esta temporalización resultaba mucho más apropiada, tal como pudimos comprobar durante el proceso y al finalizar el mismo.

En las experiencias de tutorización que hemos iniciado con alumnos pertenecientes a promociones posteriores las prácticas se realizan en períodos extensivos, y tanto profesores como alumnos se muestran muy satisfechos. Aunque el trabajo indudablemente es mayor, la experiencia es más enriquecedora y nos acercamos a una práctica mucho más real, evitando la excesiva práctica simulada. Sin embargo, no queremos que nuestra defensa de realizar de un modo extensivo este programa de formación se entienda simplemente como la afirmación de que *“a más duración, mayor calidad”*. Por el contrario, compartimos con González Sanmamed y Fuentes Abeledo (1994) y Feiman-Nemser (1983) que no puede sostenerse que toda práctica sea formativa por sí misma y ello dependerá de su contenido, de su estructura, de su evolución, de su proceso de reflexión, etc. Para nuestra dinámica reflexiva entendemos que un proceso extensivo favorece un aprendizaje más

significativo, respeta mejor los períodos necesarios para la reflexión y facilita el encuentro entre profesionales.

Nos reuníamos aproximadamente cada quince días para discutir y reflexionar sobre temas relacionados con la docencia. Sin lugar a dudas, la palabra reflexión puede resumir perfectamente la metodología empleada, basada en una discusión fundamentada teóricamente y contrastada por el conocimiento práctico de las profesoras del instituto. En un principio fue dirigida y provocada por los profesores tutores del Practicum y, paulatinamente, siguió el camino que el propio grupo marcaba.

Debemos reconocer que, aunque durante toda la experiencia apreciamos el proceso de reflexión que realizaban nuestras alumnas, nos costó que éstas hiciesen públicas ante todo el grupo dichas reflexiones, lo cual no sucedía cuando se reunían sólo con nosotros de modo más informal. Somos conscientes de que la empatía y el clima relacional en un grupo de estas características es fundamental y fruto de un proceso madurativo. No creemos que el no verbalizar las opiniones supusiese un importante handicap a la hora de reflexionar, pero sí en el enriquecimiento de todos.

En principio no estaba previsto que surgieran grandes diferencias en la dinámica de grupo durante los distintos momentos. Sin embargo se observó que las reuniones previas al período de observación en el instituto fueron totalmente distintas a las realizadas posteriormente. Sucedió lo mismo con las que acompañaron al proceso de observación, en las que se consideró innecesario e incluso poco oportuno la participación de las supervisoras.

El programa de formación, tratándose de una investigación-acción, estuvo muy poco prefijado. Aunque nosotros, como primeros responsables, entendíamos que para conseguir una sólida formación para nuestras alumnas debíamos incidir sobre algunos aspectos, trabajar ciertas habilidades o analizar

problemas muy concretos, en ningún momento fijamos para el proyecto un índice cerrado de actividades o temas a tratar. Lo más parecido a una guía fue nuestro primer plan de acción, que ya se ha podido comprobar que tenía carácter fundamentalmente orientativo. Lo que íbamos a hacer era una tarea de todos, fruto de nuestras necesidades, conocimientos, experiencia, etc. y así resultó finalmente.

Hemos de reconocer que su escasa directividad y su flexibilidad causaron, en algún momento, cierta inquietud en los miembros del grupo. Como profesores encargados de la formación temíamos que éste se nos fuese de las manos, que faltase estructura. Lo cierto es que los programas de otros colegas que consultábamos eran mucho más directivos y estructurados, incluso dentro de paradigmas próximos al nuestro y nuestras alumnas a veces no comprendían que ellas podían y debían proponer temas, problema que las profesoras del instituto, por no estar tan mediatizadas en la formación, vivieron con menor ansiedad. Sin embargo y mirando hacia atrás, hoy pensamos que obramos en este aspecto de la mejor manera, siendo coherentes con nuestros principios: programación flexible y participación por igual de los miembros del grupo. A todos nos costó adaptarnos, el proceso presentó altos y bajos, exigió un tiempo de aprendizaje para asumir la dificultad del protagonismo en el propio proceso de formación y también para aceptar lo complicado que resulta dejar en manos de otros la formación de tus alumnos. Inicialmente, cualquier propuesta realizada por las profesoras del instituto o por las alumnas era acogida por nosotros casi con jubilosos aplausos, pues entendíamos que implicarlas a este nivel constituía una tarea complicada.

A continuación explicaremos detalladamente cómo se llevó a la práctica el segundo plan de acción que ha conformado la base estructural de todo nuestro programa de formación:

7.1.1 PERÍODO PRE-OBSERVACIONAL.

Con él iniciábamos la formación y, a su vez, finalizábamos la última fase del diagnóstico inicial, centrado exclusivamente en las alumnas que participaban en el grupo de investigación y en las dos profesoras del instituto.

Para llevar a cabo este diagnóstico inicial utilizamos la entrevista. Una primera, de carácter abierto o libre, realizada a las alumnas con la intención de profundizar en las respuestas que habían dado en el cuestionario pasado a todos los matriculados en el Practicum. Y una segunda, semiestructurada, realizada a las dos profesoras del instituto con el objeto de tener un mayor conocimiento de su actividad docente, analizar sus experiencias anteriores en las antiguas prácticas de didáctica y averiguar su interés y expectativas respecto al proyecto de investigación-formación en el que iban a participar.

El hecho de poder profundizar en el conocimiento de nuestras alumnas favoreció a su vez la posterior dinámica del grupo, pues no sólo nos permitió conocer mejor sus intereses, necesidades y pensamientos para compararlas con otros alumnos y con ello responder a uno de los objetivos de la investigación, sino que facilitó la puesta en marcha de un proceso de formación más constructivista, que partía de sus necesidades y no obviaba el relevante papel que juegan en el encuentro con la práctica las experiencias previas y las expectativas (aspectos, todos ellos, recogidos por la teoría de la socialización). Las alumnas no son hojas en blanco donde todo está por escribir. Por el contrario, nuestra actividad formativa centrada ya desde un principio en la reflexión debe hacerlas conscientes de todo lo que está escrito en esas aparentes hojas en blanco pues, posiblemente, mucho de lo escrito determinará totalmente su experiencia de prácticas y su futura actividad profesional, incluso más que nuestro modelo de formación.

Respecto a las profesoras supervisoras, también pudimos conocer sus primeras impresiones acerca del proyecto en el que iban a participar, así como su opinión acerca de experiencias anteriores, expectativas, intereses, opiniones, etc., lo que favoreció una aproximación inicial a su conocimiento práctico y profesional, fruto de su formación y de su larga experiencia como docentes en ejercicio.

7.1.1.1. Estructura de las reuniones.

Como estrategia de partida para las reuniones de este período utilizamos cuestiones planteadas por miembros del grupo: ¿Qué necesitamos saber para tener éxito en las prácticas? y ¿Qué es una buena enseñanza? (preguntas formuladas por los profesores tutores), ¿Cuál es la utilidad de la asignatura de Educación Física teniendo en cuenta las dos horas semanales de que dispone? (pregunta propuesta por una de las profesoras del instituto) y el libro de Richard Tinning: *“Educación Física: La escuela y sus profesores”*, en el que se exponen, de forma muy sencilla, asuntos problemáticos en docencia y en formación que interesan a los profesores de Educación Física. Este libro fue seleccionado por el modo en el que aborda esta disciplina y porque su autor se sitúa en un paradigma Sociocrítico.

Quincenalmente, leíamos el capítulo que, por su contenido, más se acercaba a los temas que habían surgido en la reunión anterior, lo cual nos permitió orientar el diálogo y no romper la coherencia entre las reuniones.

Las preguntas iniciales nos permitieron acercarnos a la figura del profesor de Educación Física, sus necesidades de formación, elementos que debería tener en cuenta en su práctica, actitud ante su labor (...) y todos aquellos aspectos que caracterizan a un buen docente. Se buscaba así completar la formación de las alumnas reflexionando sobre los elementos que necesitarían

en un futuro, tanto para afrontar las prácticas del instituto el siguiente curso, como para trabajar en docencia siendo ya profesionales.

7.1.1.2. Temas abordados durante las reuniones de este período.

Comenzamos el trabajo dando posibles respuestas a la pregunta ¿qué necesitamos saber para tener éxito en las prácticas? o, dicho de otro modo, ¿qué aspectos de la formación deberíamos cubrir para ejercer la docencia?

Las necesidades que se plantearon y que surgieron a raíz del diálogo fueron las siguientes:

- Conocer a los alumnos. En un principio se destacó la necesidad de tener toda la información posible sobre los alumnos, pero, ante la dificultad de conocerlos concretamente antes de tenerlos en nuestras clases, decidimos intentar definir cuáles serían los aspectos que más nos interesarían. Por la imposibilidad de abarcar todos los temas, no se dieron respuestas concluyentes a este problema. Simplemente se reconoció su importancia y, de forma consciente a lo largo del curso, aparecieron en las reuniones preocupaciones manifiestas respecto a motivaciones de los alumnos, intereses, expectativas, etc.
- Conocer el ambiente de trabajo. Esta información se pasa muchas veces por alto y no se refiere simplemente a las características del centro sino también al clima de trabajo, al prestigio de la asignatura (se destacó cómo el trabajo del profesor de Educación Física influye en este aspecto), la filosofía del centro, etc.
- La toma de decisiones. La gran preocupación fue saber cómo afrontar la toma de decisiones antes, durante y después de la sesión. El antes y el durante hace referencia a la forma de responder en presencia de situaciones conflictivas para evitar una actuación incorrecta. La flexibilidad que debe

caracterizar una clase de Educación Física no se contradice con una preparación exhaustiva de la misma. Dicha preparación ayudaría a actuar, ante problemas ya previstos, de una forma más razonada y por lo tanto más profesional. Igualmente discutimos sobre la toma de decisiones posterior a la sesión que da la oportunidad de subsanar los posibles errores cometidos.

- Buscar la forma de evaluar la clase diariamente. En la práctica se da por supuesta la necesidad de una evaluación continua, por lo que no se suele perder tiempo diseñando la forma de hacerlo. Concluimos que esto es una incoherencia entre teoría y práctica que se debería evitar. Asimismo destacamos la importancia de saber observar y ver realmente lo que ocurre en la clase, pero no sólo con respecto a la actuación de los alumnos, sino también la del profesor, la evolución del proceso, el cumplimiento de los objetivos propuestos, la adaptación de las tareas a los alumnos (...) y todos aquellos aspectos que ayudan a evaluar la propia práctica para poder mejorar día a día.
- Cómo organizar y sistematizar el trabajo. Se analizó el modo en el que la organización y sistematización del trabajo permiten reflexionar sobre lo que se hace cada día y llegamos a la conclusión de que la mejor forma para no dejar aspectos importantes sin estudiar es programar y organizar todo nuestro trabajo, sistematizando incluso la recogida de información de cada sesión.
- Cómo adaptar la programación al aula. Se valoró la importancia de este punto por las condiciones especiales de las clases de Educación Física, donde existen muchísimas variables que la obligan a modificarse constantemente. Algunas de las que se comentaron fueron: la forma de aprender de los alumnos, las condiciones del material, las características del aula, el estado de ánimo tanto de los alumnos como del profesor (...) y

todas aquellas situaciones imprevisibles que, afortunadamente, caracterizan el trabajo con personas y hacen que nuestra carrera no sea una ciencia exacta. Cómo se realicen estos cambios es tarea del profesional y va a ser fundamental para determinar el éxito de la práctica.

El hilo que hasta ese momento mantenía la reflexión sufrió una leve modificación a partir de la petición de una de las supervisoras, quien cuestionó la utilidad de su trabajo teniendo en cuenta las dos horas escasas a la semana que se le concede a la Educación Física en los institutos y, con ello, la dificultad de conseguir aprendizajes en este tiempo. La reflexión se centró en definir las *finalidades de la Educación Física*, sin olvidar las condiciones actuales que la limitan.

Las respuestas vinieron dadas por las experiencias de cada uno de nosotros, por el recuerdo que nos dejaron antiguos profesores (formas de actuar, motivación hacia su asignatura, clases concretas) y por otros aspectos que nos marcaron y que tuvieron un papel muy importante en nuestro proceso de maduración (recogidos por las teorías de la socialización en Educación Física). Desgraciadamente parecían más las influencias negativas que las positivas.

Situándonos en un paradigma Sociocrítico y dentro de las teorías de la producción, podemos afirmar que si a un profesor le llegan dos horas a la semana para provocar en sus alumnos una actitud negativa hacia su asignatura, también será posible crear sentimientos positivos ante la Actividad Física. Y si no da tiempo para el aprendizaje de conductas motrices, el objetivo debería centrarse en transmitir ciertos valores, crear ciertas actitudes y hábitos deportivos que les ayuden a mejorar su calidad de vida, proporcionarles lo necesario para que diariamente sepan utilizar los medios existentes para realizar actividad física y, sobre todo, sientan el deseo de hacerlo. ¿De qué les sirve realizar correctamente una entrada a canasta si después sienten aversión

hacia el baloncesto y no lo vuelven a practicar?, o ¿cómo les puede llegar a gustar el baloncesto si nunca lo practicaron?. Este punto de vista hizo que nos replanteáramos si sólo hay que buscar crear actitudes o también aptitudes.

Otro problema fue reconocer hasta qué punto es la personalidad, el carisma del profesor y no el método, lo fundamental para llegar a los alumnos y poder transmitirles ciertos valores.

El tema que tratamos a continuación estaba totalmente relacionado con la reflexión anterior, pero esta vez pusimos el acento en la pregunta *¿qué es una buena enseñanza?* o *¿qué define a un buen docente?*.

El capítulo cuarto del libro de Tinning mostró diferentes ideas sobre cuál puede ser el aspecto más importante en la enseñanza. Entre ellas se destacó la actividad, las habilidades adquiridas, el disfrute de la experiencia o el control y la organización. Comentamos estos aspectos y la importancia que le dábamos a cada uno de ellos, destacando que lo ideal sería la combinación de todos, pero siempre teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, no las del profesor.

No quedó sin tratar el tema del control en las clases. Las discrepancias surgieron al intentar clasificarlo como medio o como objetivo de una buena enseñanza. Siguiendo con nuestro discurso y tomando como referencia al alumno, concluimos que lo ideal sería utilizarlo como medio, pero siendo conscientes de que la realidad es otra y muchas veces, sobre todo en profesores novatos, se convierte en el objetivo principal. El control debería pasar pronto a un segundo plano para poder centrar la atención en otros aspectos que consideramos más relevantes.

Individualizar la enseñanza fue la clave de la reflexión y estuvo implícita durante todo el diálogo. Partimos siempre de la realidad del alumno,

extrayendo como idea final que “no hay un método bueno, lo que hay son alumnos”.

Los temas sobre los que reflexionar enlazaron unos con otros de forma fluida y se podía comprobar que las alumnas iban asumiendo cada vez mejor la dinámica de trabajo, sobre todo si se compara con las primeras reuniones en las que parecían un poco perdidas e incluso con un cierto miedo por no saber cómo se adaptarían a la metodología.

Utilizamos la lectura del capítulo quinto del libro de Tinning (*Cómo escoger y planificar lo que se va a enseñar*) como guía para otra reunión, después de haber planteado su importancia para orientar y planificar la práctica, pero sobre todo para poder evaluar el trabajo realizado y reflexionar sobre nuestra labor como docentes. Concluimos que todo profesional debería tener unos objetivos propios, modificables a raíz de la experiencia, que le guiasen en su trabajo y dotasen de sentido al mismo.

No todo fueron alabanzas ante esta forma de planificar, pues existen muchos riesgos asociados a una mala interpretación de los objetivos. El afán por objetivar todo lo que se produce en clase para poder evaluarlo puede limitar bastante la enseñanza y, desgraciadamente, la asignatura de Educación Física es, por sus características, fácilmente operativizable, produciendo una cierta obsesión por la medición. El querer ser objetivos con la conducta humana y reducirla a lo puramente medible es limitar la capacidad de los alumnos; existen ciertos objetivos de cualidad humana que sólo desde esta cualidad se pueden percibir. Por lo tanto, centrar nuestro trabajo en conseguir únicamente objetivos operativos sería una visión muy reduccionista de la educación. Planificar a través de objetivos es necesario, pero es mejor tener claros unos objetivos generales y no obsesionarnos por operativizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin extendernos mucho más la reflexión

avanzó siguiendo las directrices que el grupo le iba imponiendo según sus preferencias e inquietudes.

Otra realidad sobre la que discutimos se refería a la tendencia que los profesionales tenemos de dejarnos llevar por la comodidad y caer en la rutina, algo común en la mayoría del profesorado que, año tras año, siguen planteando los mismos objetivos y contenidos. Concluimos que son las inquietudes del profesor las que le van a permitir escapar de esa rutina. El primer paso es darse cuenta del problema, y el segundo, más importante, es querer salir de él. Pero muchas veces no llega con una buena intención, porque existen factores que limitan la actividad del docente: la filosofía del centro de trabajo, el funcionamiento del seminario al que se pertenece o el aislamiento laboral, entre otros. El aislamiento laboral afecta sobre todo al profesorado de Educación Física por el escaso número que hay en cada centro. Las consecuencias son claras: dejarse llevar, refugiarse en los propios problemas o no percatarse de los errores son algunas de ellas. La realidad de la clase de Educación Física es diferente del resto de asignaturas, y sus problemas también lo son. Muchas veces no se pueden afrontar individualmente y se necesita trabajar con un grupo de profesionales que estén viviendo realidades similares, que sepan aconsejar y dar opiniones basadas en la experiencia y fundamentadas científicamente.

Por esta razón, la actitud reflexiva ante la propia práctica, el afán por cambiar la realidad y el saber trabajar en grupo es determinante y a la vez necesario para permanecer constantemente en proceso de formación, tanto inicial (las cuatro alumnas del Practicum) como permanente (profesores tutores de centro y del Practicum).

Uno de los últimos aspectos que tratamos antes de la fase de observación fue nuestra situación respecto a los *paradigmas existentes en educación*. Nuestra postura ha quedado explicada con anterioridad y la de las alumnas era

muy próxima a la nuestra. La postura de las profesoras no era tan coincidente, pero ello no fue un impedimento al proyecto. Nuestra forma de entender la realidad y, dentro de ésta, la educación, queda bastante bien definida por la tendencia hacia las palabras “reflexión” y “cambio”, que se reflejó a lo largo de las reuniones.

Concluyendo, podemos afirmar que durante este primer período se realizó un análisis más o menos profundo de la teoría y la práctica docente en el ámbito de la Educación Física. La composición del grupo de investigación-acción reunía las dos dimensiones y no las enfrentaba, las conjugaba con el objetivo de enriquecer especialmente la formación de las alumnas e impedir una visión parcializada y unilateral de la realidad educativa. Esto acercó a las alumnas a una realidad docente que desconocían, una realidad que reunión tras reunión se alejaba cada vez más de la teoría. Aunque los temas tratados no eran especialmente novedosos, la forma de abordarlos partiendo de la reflexión y la aportación de los otros componentes del grupo hizo de ellos algo totalmente nuevo. A su vez, todos ampliamos nuestra concepción del mundo de la docencia y la actividad física al pensar sobre cuestiones que nunca antes habíamos planteado por no considerarlas relevantes o, simplemente, porque las dábamos por supuestas y nadie nos había hecho reflexionar sobre ellas. Las reuniones nos permitieron escuchar diferentes puntos de vista que enriquecían nuestras opiniones, llegando incluso a poner en duda algunos de los conocimientos que creíamos tener asentados. Pero, sobre todo, merece ser destacada la defensa que se estaba haciendo de la dimensión humana de la Educación Física, enfoque que hace de esta profesión un mundo apasionante que rompe con sus tradicionales marcos restrictivos.

7.1.2. PERÍODO OBSERVACIONAL.

Conscientes de nuestra situación inicial, y con la ilusión y el propósito de conocer más de cerca la realidad educativa en torno a la cual se había reflexionado y discutido en reuniones precedentes se llevaron a cabo dos semanas de observaciones en el instituto donde se iban a desarrollar el proyecto de prácticas y la investigación el próximo curso.

La asignatura de Practicum propone la metodología observacional y tiene como objetivos básicos "proporcionar una base firme sobre la que asentar el proyecto de investigación" y, a su vez, "entender y comprender la realidad educativa".

Las observaciones realizadas fueron en su mayoría de tipo descriptivo (denominadas en el ámbito de las metodologías de investigación "observación ad libitum"), caracterizadas por su carácter inicialmente exploratorio e inespecífico. Mediante anotaciones en estilo narrativo se recogían todas las incidencias (situación, aptitudes, actitudes, conductas...) de la realidad del aula sin focalizar de modo estricto los objetivos. La finalidad de estas observaciones residía en conocer la práctica docente, sus necesidades y los mecanismos de su funcionamiento. Se trataba de llevar a cabo un primer acercamiento que permitiera intuir las opciones de intervención y/o posible modificación de una determinada realidad educativa.

A medida que el proceso de observación avanzaba, el carácter asistemático fue susceptible de reconducción hacia la elaboración de instrumentos de recogida de datos donde se reflejasen categorías exhaustivas, inequívocas y exactas que respondieran a las necesidades de validez y fiabilidad de un estudio experimental y objetivo.

Desde un principio entendimos que las observaciones serían un punto clave en esta fase del Practicum: a través de las mismas las alumnas

descubrirían y decidirían el ámbito de actuación e intervención real. Cada una de ellas imaginaba posibles temas de estudio en función de intereses personales y vivencias propias, pero allí sería donde los confirmarían o rechazarían, o incluso donde podrían comprobar la pertinencia de determinados temas de estudio propuestos previamente, analizando la posibilidad o la dificultad para abordar alguno de ellos.

7.1.2.1. Estructura de las observaciones.

Asumida como mejor opción el análisis descriptivo (observación descriptiva ad libitum) de lo que ocurría en las sesiones de Educación Física, decidimos centrarnos de manera muy especial en las actuaciones del profesor. La decisión de fijar nuestra atención en la figura del docente se inserta en el contexto de un proyecto de Practicum basado en los modelos de formación de los futuros docentes. Por este motivo es imprescindible llegar a conocer las habilidades y características que definen a un docente en el ámbito de la Educación Física. Partiendo de dicho conocimiento será posible una intervención efectiva que incida sobre aspectos tales como la determinación de cualidades más o menos idóneas, las opciones de modificación o adaptación de las mismas a la realidad o, incluso en algún caso, "el entrenamiento". Sin embargo, esta última opción no fue llevada a cabo por su excesiva proximidad a los modelos tecnicistas. No buscábamos un profesor a imitar, pero sí indicadores a modo de habilidades que podían mejorar nuestra intervención durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El establecimiento de estas habilidades del docente, que nace de la discusión en el seno del grupo de reflexión y cuyo origen, una vez más, sigue una doble dimensión teórica (lectura y comentarios del libro de Tinning) y práctica (la experiencia relatada por las profesoras durante las reuniones previas a la observación), se constituyó como guía ineludible de las observaciones.

Por otra parte, se acordaron reuniones entre las distintas observaciones con los tutores de Practicum para perfilar y reconducir las impresiones obtenidas, pudiendo así complementar los datos con los otros componentes del grupo de trabajo y ampliar el análisis de la realidad.

En cuanto a las profesoras del instituto, no se les informó del contenido exacto de nuestras observaciones para eliminar, en la medida de lo posible, la aparición de sesgos o actitudes inusuales. Así garantizamos la obtención de datos reales.

7.1.2.2. Problemas durante la observación.

- Los horarios de observación no eran los más adecuados. En efecto, únicamente fue posible observar las jornadas de mañana, y el hecho de acumularse hasta cuatro horas seguidas de observación producía un cansancio inevitable que distorsionaba la calidad de percepción. Esta acumulación fue producto de un necesario ajuste entre los horarios de Practicum y los del presente curso de I.N.E.F., pues no se ha propuesto un calendario adicional o compatibilizado que cubra los créditos exigidos, o al menos una parte, para el cumplimiento de la asignatura. Esto nos llevó a reducir y unificar las horas dedicadas a observación, teniendo en cuenta que los desplazamientos al centro dificultaban en mayor medida el aprovechamiento del tiempo. Por otra parte, la fecha prevista para esta fase, mes de febrero destinado a los exámenes cuatrimestrales, no pudo mantenerse al considerar inadecuada la coincidencia del Practicum I con la intervención pedagógica de los alumnos de 5º en las Prácticas Didácticas.
- El contacto con las profesoras del instituto a lo largo de las reuniones del grupo de trabajo permitió a las alumnas conocer cuáles eran sus expectativas, su concepción acerca del trabajo o de los alumnos, sus respuestas ante los cambios o ante la propia realidad de nuestra profesión,

(...) lo cual generó, sin duda, un perfil de cada una de ellas que esperaban encontrar reflejado en sus clases. De este modo, el sesgo de expectancia actuó en su contra a la hora de objetivar lo que ocurría en el instituto. Fueron necesarias varias observaciones para sanear tales percepciones subjetivas y analizar "desde fuera" lo que ocurría en las clases.

- La inexperiencia en el ámbito de la observación descriptiva fue muy evidente en las primeras sesiones: la obsesión por no perder detalle alguno las llevó a apuntar indiscriminadamente y creó incluso desánimo, movidas por la creencia de que aquello no respondía a sus propósitos. Sin embargo, las reuniones que siguieron a las primeras observaciones sirvieron para canalizar aquel caos de apuntes. Cuando lo comentamos los tutores, ellas se dieron cuenta de que habían registrado, casi sin pensarlo, un catálogo muy poco elaborado de categorías con el que se pudieron centrar las observaciones de días siguientes. De este modo se produjo un cambio de actitud y también de aptitud durante el trabajo de campo.

7.1.2.3. Contenido y evolución de las reuniones durante este período.

En la primera de las reuniones, cuyo principal objetivo fue el establecimiento definitivo de los horarios de observaciones, les proporcionamos un modelo de planilla de observación utilizado por García Ruso (1992, 1997). Dicha planilla incluía múltiples categorías derivadas de un trabajo específico para la observación del docente en su intervención en el aula y constituyó únicamente un punto de referencia inicial, una orientación que sirvió para enmarcar el objetivo hacia el que tendía el análisis descriptivo programado para las observaciones en el instituto. Se les recomendó una lectura comprensiva de la misma, no su aplicación. Su grado de sistematización no respondía aún al planteamiento descriptivo de las primeras observaciones que debían realizar, pero sí permitió comprender el objetivo hacia el que nos dirigíamos y, asimismo, el proceso que íbamos a seguir.

Las primeras anotaciones, poco específicas y también desligadas de un marco de referencia teórico, debían sufrir una metamorfosis progresiva: a medida que las observaciones fueran transcurriendo, aquellas palabras inconexas encontrarían su significado y su relación con las demás, para constituirse, finalmente, en un sencillo y ordenado sistema de categorías que representase la realidad de las clases y, más en concreto, la actividad del docente.

Durante la reunión que siguió a la primera jornada de observaciones aparecieron conductas, situaciones e impresiones cuya inclusión pudimos comprobar a posteriori en dicha planilla. Asimismo, determinadas categorías fueron susceptibles de redefinición y adaptación a la realidad que se observó. Cada una de las alumnas fue exponiendo al grupo sus anotaciones, las cuales fueron identificadas como patrones de actuación del profesor en el aula, y que definían asimismo una línea de transcurso de las sesiones, basada en el clásico esquema: Presentación- Parte principal- Vuelta a la calma .

Dichos patrones eran los siguientes:

- Presentación de la tarea
- Descripción de la tarea
- Adaptación de la actividad al alumno
- Estilo de enseñanza
- Organización
- Material
- Variabilidad de la tarea
- Feedback, con aclaraciones en lo referente a sus diversas clasificaciones y al significado e implicación de cada tipo específico de feedback:

- ⇒ Prescriptivo, sobre los comportamientos
- ⇒ Descriptivo, que afecta a las ejecuciones motrices
- ⇒ Evaluativo
- ⇒ Afectivo
- ⇒ Interrogativo

El tema del feedback suscitó un amplio debate: ubicación en la sesión, relaciones entre estilo de enseñanza y cantidad y calidad del feedback, posibilidad de entrenamiento de esta habilidad (se la ha considerado como tal), identidad posible entre feedback y cualquier intervención del profesor a lo largo de la clase...

La tercera de las reuniones resultó una confirmación de las conclusiones ya apuntadas. Con las aportaciones puntuales de cada una de las componentes del grupo de trabajo continuó el proceso de definición y concreción de las categorías-habilidades, resolviendo posibles dudas a nivel conceptual o teórico y aclarando sus implicaciones para la práctica o para la gestación del proyecto de investigación y prácticas que sería desarrollado el próximo curso. Al término de la reunión, todos concluimos que estas segundas habían resultado más fructíferas.

Partiendo de las bases fijadas en la reunión y observaciones previas, cada alumna ha sido capaz de formarse un esquema de sesión de Educación Física, delimitando con mayor o menor seguridad la estructura básica.

Por otro lado, la actitud observadora se había consolidado también en crítica, emitiendo juicios sobre la adecuación de lo que ocurría: qué hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo, por qué hacerlo, etc.

A raíz de ello reflexionamos acerca de las limitaciones de la planilla que habíamos tomado como referencia respecto a nuestra realidad de observación, entre cuyas categorías no encontrábamos un aspecto que resultó de suma importancia en las observaciones, la evolución del profesor por el espacio, fundamental en Educación Física porque condiciona algunos de los elementos previamente analizados: organización, control e interacción. Dominar el espacio y no permitir que te domine puede convertirse en la clave para dirigir completamente a un grupo consiguiendo, además, que no lo parezca.

Otra cuestión interesante que las alumnas destacaron en las discusiones sobre la observación en el aula fue la coeducación, realidad que a su entender el profesor debe tener siempre presente y controlar, y cuyo cumplimiento por ignorancia o por dejadez, no es todo lo estricto que sería deseable.

Por último, opinaban que el aprovechamiento que se hacía del material no respondía a todas las posibilidades que de su uso se puede hacer.

En la cuarta reunión se planteó el modelo de trabajo para la intervención sobre la figura del docente. Tal y como adelantábamos al principio, las observaciones se centraban fundamentalmente en la figura del profesor. Pretendíamos, de este modo, conocer cuáles eran sus habilidades y plantear después posibles intervenciones en el proyecto de investigación. Al respecto se plantearon las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son las habilidades que podemos extraer de nuestro registro descriptivo?; ¿son entrenables?; ¿cómo llevar a cabo el entrenamiento para modificarlas?

Para dar respuesta a estas preguntas, planificamos un proceso de intervención que dividimos en dos fases:

- Fase activa: conocimiento, discusión y acuerdo sobre las habilidades del profesor.

- Fase postactiva: entrenamiento de dichas habilidades.

La fase activa la constituyeron las reuniones del equipo de trabajo, que se llevaron a cabo una vez concluidas las observaciones preliminares y en las que participaron no sólo los tutores del I.N.E.F. sino también las tutoras-profesoras del instituto. En ellas se discutió y se reflexionó en torno al proceso, aportando cada cual sus experiencias e impresiones, y jugando un papel importante la planilla proporcionada como guía en un principio.

La fase postactiva la dejamos para el curso siguiente, pero lo cierto es que como ya comentamos anteriormente, no hicimos propiamente entrenamiento de habilidades y lo sustituimos por el visionado de vídeos sobre las prácticas de las propias alumnas, estrategia metodológica que nos pareció más coherente con nuestro marco paradigmático y con modelos menos tecnicistas.

7.1.3. PERÍODO POST-OBSERVACIONAL.

Como resultado de la interacción de los dos períodos anteriores (preobservacional y observacional), surgió un tercero cuyo objetivo era dar respuesta a las preguntas formuladas en el primero. En este período se han relacionado los datos teóricos y los resultados obtenidos de la observación, para comprender y planificar la futura intervención.

Durante esos últimos meses del curso las reuniones se efectuaron semanalmente, pues necesitábamos trabajar con más frecuencia e incluso espacios de tiempo más largos; la programación y las discusiones sobre la misma así lo requerían.

7.1.3.1. Estructura de este período.

Para su estudio lo hemos dividido en tres partes diferenciadas, aunque íntimamente relacionadas:

- La primera parte, se corresponde con las sesiones que precedieron a la observación, en las cuales ya nos reunimos todo el grupo de trabajo. Aunque inicialmente no consideramos oportuno hacer saber a las profesoras del instituto el objetivo de las observaciones, finalizadas las mismas decidimos poner en su conocimiento lo que se había observado y el análisis inicial que habíamos hecho de este proceso.
- La segunda parte consistió en la discusión y determinación de las habilidades y características que definen a un docente.
- La tercera parte se dedicó fundamentalmente a la programación del curso siguiente, es decir, del Practicum II. Durante los meses de mayo, junio y septiembre las alumnas y las profesoras del instituto (nosotros participamos en estas reuniones pero permanecíamos en un segundo plano más consultivo) se encontraban inmersas en el proceso de programación de los objetivos, contenidos y unidades didácticas que se llevarían a cabo en el instituto durante el curso 97-98.

7.1.3.2. Contenido y evolución de las reuniones durante este período.

En el desarrollo de la primera parte se diferenciaron claramente dos momentos:

En un primer momento las alumnas tomaron las observaciones como punto de referencia y les comunicaron a las profesoras todo lo que habían recogido de su labor como docentes, actividad que había constituido su principal foco de atención durante la observación.

Los aspectos que más les llamaron la atención durante las observaciones fueron los siguientes:

- El continuo hacer, es decir, la actividad constante que mantienen durante sus clases, animando a los alumnos a participar en la actividad, realizando

continuas correcciones, procurando desplazarse por todo el espacio y llegando así a todos los alumnos.

- El control que ejercen sobre la actividad, el material y los alumnos.
- La evaluación, ventajas de su modo de hacer, dificultades, problemas.
- La comunicación y la relación que establecen con sus alumnos.

Durante este proceso de exposición de los resultados surgió la posibilidad de establecer diferencias y de comparar las maneras de actuar que presentaban las dos profesoras. Fue interesante comprobar cómo se pueden resolver los mismos problemas de maneras diferentes.

En un segundo momento las profesoras hicieron las manifestaciones que consideraron oportunas y, en algunos casos, preguntaron por aspectos concretos. Entre los comentarios que ellas realizaron, uno supuso para las alumnas una especial satisfacción (como así explicitaron en sus memorias del Practicum I): lo que las alumnas les habían contado de su trabajo les había proporcionado la oportunidad de saber todo lo que hacen en sus clases de Educación Física y de fijar su atención sobre aquello de lo que no eran conscientes o que simplemente no se habían planteado. Ellas nunca le hubieran dado a esa otra perspectiva, diferente de la suya propia, la importancia que en realidad tiene.

Este comentario fue de gran valor para las alumnas porque les sirvió como reconocimiento de su papel en el grupo y para el grupo. Recogemos a continuación sus palabras textuales, aparecidas en la memoria de Practicum I, esclarecedoras de sus sentimientos: *“Descubrimos entonces uno de los papeles que nosotras representamos dentro de este proceso de formación y que, si para nosotras es importante, no deja de serlo menos para las profesoras en cuestión.”* Lo cierto es que se demostraba de algún modo una de las supuestas

hipótesis de partida de la investigación: que este proceso de formación no debía ser exclusivamente formación inicial; por el contrario, desempeñaba una importante función de formación permanente. Este aspecto, aunque relevante, no se trata en profundidad en nuestro estudio, pero la información recogida servirá para próximas investigaciones.

Estas reuniones fueron de gran importancia, no sólo para las alumnas sino también para las profesoras. Las primeras pudieron delimitar cada vez más aquellos aspectos o características que consideraban importantes en un docente, y para las segundas suponía una evaluación, un análisis crítico y reflexivo de su práctica que les proporcionaba un conocimiento continuado y válido de la misma

Cuando iniciamos la segunda parte pensamos en la elaboración de un sistema de categorías en el que haríamos referencia a las habilidades, como resultado lógico de la observación. Posteriormente consideramos que esa no era la mejor manera de registrar las habilidades, que nos faltaba tiempo de observación semisistematizada para construir y probar dicho sistema de categorías. Por ello nos quedamos sólo en el análisis de los indicadores.

Las habilidades a las que se hizo referencia tienen que ver con los siguientes aspectos:

- La programación.
- La sesión propiamente dicha.
- La evaluación.

De las discusiones se concluyó que la programación se corresponde con la fase preactiva que todo docente debe realizar: el profesor debe llevar a cabo una revisión de los objetivos y modificarlos en función de los resultados y de la realidad con la que trabaja, debe anticiparse y reflexionar con la intención

de organizarse y así hacer llegar el “estímulo” que despierte el interés y la necesidad de la Educación Física en los alumnos. Se reflejó aquí la idea expuesta en las sesiones anteriores a la observación, que destacaba la importancia de los objetivos para orientar al docente en la planificación de la práctica.

Se concluyó asimismo que sería en el desarrollo de la sesión donde el profesor debería poner más atención. Varios han sido los puntos recogidos en nuestras reuniones respecto al desarrollo de la misma:

- La presentación de la sesión. Consideramos que el docente debe realizar en ella una explicación global que proporcione a los alumnos una visión general de lo que van a realizar durante el tiempo de clase. En este punto también analizamos si se debería dar una explicación global de los objetivos de la sesión y concluimos en que ello depende de los estilos de enseñanza, aunque generalmente se deberían exponer los objetivos a los alumnos. También se destacó la necesidad de favorecer la posibilidad de que los alumnos realicen preguntas y la necesidad de responder a dichas dudas.
- Cada vez que el profesor inicie una tarea nueva incluirá el qué van a hacer, el cómo lo van a hacer y el porqué. Para ello se seguirá la secuencia: presentación de la tarea (¿qué?, ¿por qué?), organización (¿cómo?) y desarrollo de la misma. Esta secuencia se repite cada vez que se interrumpe la actividad, bien para iniciar una nueva o para ejercer el control de la conducta. Consideramos que se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:
 - ⇒ Durante la presentación de la tarea se debe realizar una explicación y descripción de la actividad con la posibilidad de exponer los objetivos a los alumnos. También debe relacionar la actividad propuesta con las

realizadas durante el resto de la sesión y poner en conocimiento del alumno si ésta tiene alguna relación con las realizadas en otras sesiones. Nuevamente debe abrir un turno de preguntas y respuestas para los alumnos.

- ⇒ Respecto a la organización deben controlarse dos aspectos: los alumnos y el material. A la hora de organizar a los primeros debería tenerse en cuenta el grupo, las tareas, el material y el espacio del que dispone. El material ha de ser el adecuado a la tarea y adaptado a las posibilidades de los alumnos; su organización deberá constar en la elaboración de la sesión y se determinará si es previo al inicio de la sesión o si se modificará con la actividad.
- ⇒ En el desarrollo, el control se tendrá sobre la tarea misma y el alumno. Con relación a este último se vigilará la actitud hacia la tarea, el material, los compañeros, el profesor y la asignatura. No olvidaremos que también debe ser controlada la ejecución del alumno.
- ⇒ Al establecer la dificultad de la tarea debe conocer, además de la intensidad con la que se ejecutará, si es de alto, medio o bajo grado para los alumnos, si presenta una dificultad progresiva o si puede adaptarse al nivel individual.

Estos aspectos hacen referencia al desarrollo de la tarea y, durante esta fase, el profesor respetará el proceso de aprendizaje de cada alumno, para lo cual será necesario que se establezca una relación de comunicación bidireccional entre ambos.

La evaluación es el siguiente factor a tener en cuenta. La más completa será la que contemple un mayor número de elementos. La problemática reside en el uso que se haga de la evaluación, coercitivo o formativo. Si se utiliza el aspecto coercitivo existen dos posibilidades de respuesta por parte del alumno:

rechazar la asignatura o apreciarla más. En cualquier caso la evaluación debe responder a los objetivos, y debe ser formativa y motivante.

Hemos incluido la observación y el feedback dentro de la evaluación. Es importante destacar que la observación silenciosa ocupa la mayor parte del tiempo del profesor. Consideramos que es una de las habilidades más importantes y el profesor debería ser consciente y reflexionar sobre ello.

El feedback es quizás el elemento que más riesgo corre de convertirse en rutinario y, aunque sus posibilidades de análisis son fáciles, debe prepararse su aplicación sobre la destreza y sobre la conducta del alumno. Los diferentes tipos de feedback que podemos emplear son: interrogativo, afectivo, evaluativo, prescriptivo y descriptivo. Hicimos principal hincapié en el interrogativo porque consideramos que es uno de los más importantes y permite al alumno interiorizar la información y emitir una respuesta. Sabemos que es uno de los menos utilizados ya que, en la mayoría de los casos, se utiliza el descriptivo iniciándolo con una pregunta retórica. Por este motivo se insiste en la necesidad de hacerlo totalmente consciente y prepararlo de antemano.

La observación y el feedback son dos procesos que se deben dar de manera conjugada. El feedback es un proceso cíclico que presenta un principio y un fin. El principio es esa observación que señalamos, que nos permite realizar una identificación del problema y tomar la decisión de intervenir o no. El final de este proceso cíclico debe ser el seguimiento del efecto que se ha producido con la emisión del feedback. El hecho de que se le considere un elemento rutinario no quiere decir que se le tenga que restar importancia y que sólo deba utilizarse para indicar que algo está mal. Al contrario, debe ser administrado considerando los siguientes aspectos: cuantitativos (la emisión debe ser frecuente y equitativa, es decir, repartida por igual entre los mejores y los peores), cualitativos (será correcto y apropiado, además de comprensible

para la calidad de los alumnos), estructurales (ha de señalar el porqué y debe contribuir al desarrollo de un clima favorable en la clase; será variado, lo que implicará frecuencia y calidad; en algunos casos podrá ir acompañado de demostración y el alumno tendrá la posibilidad de realizar un nuevo intento).

Con la determinación de las habilidades del enseñante finalizamos esta fase de gran importancia en nuestro proceso de formación, caracterizada por la unificación y el consenso, y que ha respondido a sus intereses formativos y ha servido, a su vez, para prepararnos para la última fase de este tercer período.

En la tercera parte se llevó a cabo un proceso realmente importante que les proporcionó a las alumnas, una vez más, la posibilidad de tener contacto directo con la realidad que en un futuro se encontrarían. En ningún caso han funcionado como elementos pasivos y expectantes sino que han intervenido en la programación, sobre todo en el trabajo de aquellos contenidos que hasta ahora no se habían trabajado y que, como resultado de los nuevos planteamientos de la LOGSE y fruto del trabajo reflexivo llevado a cabo durante este curso, las profesoras iban a empezar a introducir. Tal es el caso de la Expresión Corporal, la Danza, las Actividades en la Naturaleza, la Relajación, (...), así como otros contenidos ya utilizados enfocados bajo otros parámetros.

En este tercer período el trabajo realizado por las alumnas fue muy intenso ya que, además de las actividades comentadas hasta el momento, debían llevar a cabo la elaboración de la memoria del Practicum I sobre lo realizado durante ese curso, y un proyecto de prácticas y de investigación para el curso 97-98.

La decisión sobre el qué investigar fue una tarea complicada. Lo cierto es que se mostraron bastante indecisas a la hora de plantear problemas de investigación y les costó tomar la decisión y elegir un tema de estudio.

Tuvimos unas cuantas reuniones más o menos informales entre ellas y nosotros para que optaran libremente por un tema como fruto de su actividad reflexiva. Pero la inseguridad o las numerosas preocupaciones surgidas de las reflexiones provocaron una indecisión entre las muchas ideas que se les ocurrían. Incluso si tuviésemos que juzgar el modo de proceder podríamos afirmar que también nosotros nos equivocamos, pues en este aspecto dejamos un poco de lado a las profesoras que, con sus opiniones, podrían haber colaborado en la elección del tema. En las experiencias que estamos llevando a cabo en la actualidad solicitamos más la participación de los profesores respecto a la investigación, pues creemos que es también un trabajo de todos.

Finalmente se propusieron tres proyectos de investigación: uno común realizado entre todas y otros dos llevados a cabo por parejas.

El primero de los proyectos servía para dar un marco contextual a los otros dos y, al mismo tiempo, resultaba totalmente útil para llevar a cabo el Practicum II. Sus intereses se centraban en la descripción del pensamiento de los alumnos (preocupaciones, motivaciones hacia la Educación Física, contenidos que más les interesan, experiencias previas,...) y en el análisis de la evolución de dicho pensamiento a lo largo del curso, después de haber cursado la nueva programación. La realización de este proyecto, aunque costosa, fue muy útil para responder a una de las principales preocupaciones manifestadas en sus reflexiones: cómo adaptarse a las necesidades de los alumnos, cómo programar sin conocerlos, cómo realizar una enseñanza centrada en el alumno. A su vez, la segunda parte de la investigación les permitió evaluar la programación y, de algún modo, su posible actuación durante las prácticas docentes.

Los otros dos proyectos son más concretos y analizan la incorporación y el modo de aplicar dos contenidos relativamente novedosos: la relajación y los hábitos higiénicos.

7.1.4. PERÍODO DE INTERVENCIÓN Y REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA.

Durante este segundo curso, la intervención práctica y la teoría se fundieron por primera vez en una sola experiencia. Esto hizo posible que las alumnas aportaran a las reuniones sus vivencias en las prácticas, lo cual enriqueció en gran medida las reflexiones grupales. Además, se afianzó la necesidad de las reuniones, pues servían de sostén para su actividad como docentes. Éstas suponían un antes y un después en las que se analizaba el durante (problemas, circunstancias especiales, necesidades, etc).

El deseo y la necesidad de mejora del proceso era para las alumnas una inquietud constante que tenía cumplida respuesta en el discurrir de las reuniones, interés que nosotros utilizábamos como instrumento de refuerzo para continuar con el proceso de formación: ellas necesitaban poner en común todo lo que habían vivido en las clases para analizarlas, buscar soluciones a los problemas, encontrar alternativas y, al mismo tiempo, para colaborar en el proceso de formación permanente del resto de los componentes del grupo.

Esta continua retroalimentación, incrementada durante los dos últimos períodos, intentaba prepararlas para afrontar con éxito un handicap característico del campo educativo: el aislamiento laboral.

El grupo de investigación-acción se convirtió en fuente de recursos para las alumnas. Su trascendencia residió en su autenticidad. En efecto, el grupo no sólo lo fue de nombre sino también de acción, de intervención y de participación democrática y efectiva. Poco a poco, las alumnas fueron tomando decisiones que tenían relación directa con su proceso de formación, de una forma libre y dentro de lo que su situación en preservicio podía permitir. Estas decisiones se referían a programación del curso, asignación de grupos, modificaciones y adaptaciones según las necesidades, presencia docente, utilización de medios, etc.

7.1.4.1. Estructura de la intervención práctica. .

Inmersos en la dinámica de grupo abierto y con toma de decisiones compartida, decidimos llevar a cabo las prácticas de dos formas distintas:

Longitudinal o extensiva, con un grupo-clase al que cada alumna en preservicio impartiría docencia hasta el final de las prácticas, siendo su profesora durante dos evaluaciones seguidas e impartiendo los diferentes contenidos de la programación prevista para esos meses.

Desde octubre, cada alumna asumió la docencia de un grupo-clase al que fue presentada como profesora para todo el curso (aunque sabíamos previamente que sólo permanecerían en el centro hasta el mes de marzo), realizando así unas prácticas longitudinales durante estos meses. Pudieron compaginar las clases con las suyas en el INEF porque el instituto, al igual que otros de la ciudad, imparte las dos horas semanales de Educación Física en un solo módulo de dos horas, hecho que facilitó nuestra experiencia.

Esta temporalización de las prácticas proporcionó una visión menos ficticia y provisional de la realidad educativa, permitiendo una primera fase de autoanálisis.

“Compruebas como te comportas en una situación absolutamente novedosa, tienes que conocerte tú como docente” (Memoria Practicum II)

A su vez, el hecho de tener sólo una clase a la semana aumenta las posibilidades de reflexión y análisis de la propia actuación tanto a nivel individual como grupal, favoreciendo con ello la entrada gradual en una realidad muy compleja en la que alguien que empieza necesita mucho más tiempo que un profesor con una cierta experiencia en estas tareas.

Otra aportación positiva de las prácticas longitudinales es que permite participar de todos los procesos que se siguen en el centro. Por ejemplo, en el caso de la evaluación es posible realizar por lo menos dos, que son el resultado de un trabajo que se viene siguiendo desde el principio. Por el contrario, en el intensivo apenas se puede realizar o, si se hace, rara vez se analiza con los alumnos y no provoca modificaciones en la programación.

Transversal o intensiva, durante los meses de febrero y marzo, en los que cada una impartió clase a cuatro grupos (el suyo y otros tres a mayores). Esto supuso que entre todas asumieran, durante dos meses, la docencia de la totalidad de los alumnos de Educación Física del instituto. En este período se impartió la misma unidad didáctica en todos los cursos: Expresión Corporal.

La práctica intensiva favoreció la vivencia de distintas realidades e implicó la necesidad de adaptación de la profesora a la realidad distinta de cada grupo-clase.

Esta situación es muy distinta a la experiencia longitudinal respecto al conocimiento de los alumnos, el nivel de relación, las diferencias de edad, las expectativas de los alumnos, etc.

“De repente tienes a 160 alumnos que no puedes llamar por el nombre o a los que no les conoces las dificultades y las “historias de vida”. Ellos notan eso y también saben que tú vas a estar allí, de prácticas, con todo lo que eso implica.” (Memoria Practicum II)

7.1.4.2. Instrumentos y estrategias docentes de este período.

Toda esta organización de prácticas, que podría ser más o menos original, no debe ser identificada con nuestro proyecto si no va acompañado de un conjunto de instrumentos y estrategias docentes, algunos exclusivos de este período y otros característicos de todo el Practicum.

Instrumentos y estrategias de formación:

Reuniones
Observaciones en las clases
Grabaciones en vídeo (autoscopia).
Diarios (de prácticas y de reuniones)

Cuadro 7.1. Instrumentos y estrategias de formación.

Las reuniones, iniciadas ya en el Practicum I, variaron en función del momento de las prácticas. Fundamentalmente se comentaban las nuevas experiencias, problemas y necesidades, buscando en el grupo la reflexión y resolución de problemas.

Durante el primer trimestre realizamos básicamente tres tipos de reuniones:

- Informativas, realizadas antes de iniciar la práctica para intentar concretar todo aquello que las alumnas podían necesitar para abordar, con las mayores garantías de éxito, las primeras prácticas en el instituto; se trataron desde matices en la elaboración de las sesiones o aplicación de metodologías de intervención, hasta aspectos más administrativos pero imprescindibles como los horarios, el reparto de cursos, etc. Se tomaron decisiones que condicionaron el desarrollo del Practicum y de las cuales posiblemente las alumnas fueron las principales responsables.
- De programación de las sesiones y discusión sobre la puesta en práctica de las mismas, actividad realizada fundamentalmente por las alumnas y las profesoras del instituto. En el momento de ajustar la programación, iniciada a nivel general a finales del Practicum I, surgieron temas en los

que no había coincidencia por distintas causas: experiencias formativas diferentes, concepciones en contraposición ..., todas ellas perfectamente comprensibles si atendemos a la heterogeneidad del grupo. Sin embargo, rara vez se impuso la versión de un componente del grupo sin la confirmación del resto pues, en este sentido, la idea de grupo estaba perfectamente asumida. Las discusiones y posteriores modificaciones en la programación surgieron a raíz de la experiencia práctica, lo que favoreció una adaptación a los alumnos en el momento de detectar el problema. La frecuencia de las reuniones fue determinante en este sentido.

- De exposiciones, discusiones y reflexiones basadas en las experiencias prácticas, fruto especialmente de los problemas que día a día surgían en el aula. Estas discusiones permitieron que las alumnas aprendieran no sólo de sus propias vivencias sino también de otras experiencias educativas, ya que los problemas o cuestiones de unas fueron asumidos por el resto, intentando buscar una solución entre todos y despertando, a la vez, reflexiones que nunca hubiesen surgido sin un grupo a pesar de su importancia formativa.

Las observaciones en las clases y las grabaciones en vídeo. A partir de enero de 1998, superada una primera etapa de toma de contacto entre las alumnas y la realidad del aula, iniciamos una actividad de observación más reflexiva entre nosotros, utilizando la observación directa o el vídeo de las prácticas.

En la primera parte del curso, la observación la realizaban esporádicamente las profesoras tutoras del centro, pero durante los meses de febrero y marzo se sintió la necesidad de llevar a cabo una actividad de observación más reflexiva e intencionada. Para ello, todos los componentes del grupo (las alumnas, los profesores tutores del Practicum y las profesoras

del instituto), alternativamente y según las necesidades surgidas, nos introducíamos en las clases para observarlas y analizar entre todos la práctica.

Esta estrategia se complementó con una estimulación del recuerdo a partir de las observaciones en vídeo de la labor docente, con la cual pudimos analizar con más detenimiento la realidad educativa y en concreto nuestra práctica e intervención.

Las observaciones directas e indirectas no se realizaron antes porque, como formadores, consideramos que era positivo vivir la primera toma de contacto sin demasiadas interferencias de los demás. No proponemos un abandono, aunque sí un dejar hacer tutorizado pero no excesivamente guiado. Es cierto que esto ocasionó cierta inseguridad, miedo a no hacerlo bien y necesidad y demanda de “recetas”. Pero queríamos que ellas, con la formación recibida y que aún seguían recibiendo en el seno del grupo, pudieran abordar individualmente y con la única información de sus propias percepciones y algún comentario más o menos informal de las profesoras, las diferentes situaciones conflictivas que surgiesen en la práctica, detectar sus fallos y, a raíz de la reflexión, introducir cambios. Se buscaba una vivencia más real, pues normalmente no van a disponer de los medios aquí utilizados para analizar y mejorar las propias actuaciones docentes.

Esa experiencia resultó muy enriquecedora a nivel formativo y reflexivo, ya que a las percepciones individuales se ha añadido, posteriormente, otra perspectiva de análisis grupal que ha llevado a cuestionarse la propia práctica y los porqués de las diferentes acciones docentes, tanto desde la perspectiva personal como profesional.

Los diarios. Durante el Practicum II, paralelamente a las reuniones y a las prácticas, las alumnas elaboraron dos diarios que siguieron respondiendo a las funciones previamente asignadas: facilitar la reflexión y el análisis; articular la

expresión individual y escrita; fomentar la asimilación de ciertos procesos de la práctica docente y llevar a cabo un proceso de reflexión en la acción para formarse en el modelo de “*profesor-investigador*” defendido por Stenhouse (1984) y Shön (1993 y 1998), entre otros.

Cada una de las alumnas continuó realizando el diario sobre las reuniones, que tuvo dos funciones principales: ser una herramienta de recogida de datos acerca de la evolución del pensamiento y facilitar la autorreflexión, ofreciendo un tiempo personal para analizar los diferentes temas tratados, completar reflexiones inacabadas y posicionarse, buscando la adaptación personal que provocaría cambios profundos y no solamente externos.

Cada una de ellas llevó, además, el diario de las prácticas docentes, donde se recogían los aspectos más relevantes del desarrollo de las sesiones y las adaptaciones de la programación realizadas en función del curso. Se utilizó fundamentalmente como estimulación del recuerdo, favoreciendo un análisis y reflexión de mayor profundidad sobre las experiencias prácticas, los problemas surgidos y la forma de abordarlos en posteriores sesiones. Este último también fue obligatorio para todos los alumnos del Practicum II.

Ambos contribuyeron de forma relevante en la formación de las alumnas, y ellas así lo destacaron en numerosas ocasiones.

7.1.4.3. Contenido y evolución de las reuniones durante este período.

En las reuniones realizadas durante este período hemos tratado diversos temas:

- *La organización de las clases y del grupo.* Se analizaron las diferentes formas adoptadas por cada alumna, los beneficios y perjuicios experimentados y las posibilidades que brindaban las distintas organizaciones.

- *El control y la disciplina.* Durante las primeras semanas de prácticas, como ya demuestran en sus investigaciones autores como Del Villar (1993) y Ramos (1999), entre otros, las alumnas daban demasiada importancia a estos aspectos, dejando en segundo plano otros que teóricamente habían defendido como más significativos: la coeducación, el respeto entre los compañeros, la ruptura con el tabú del contacto corporal, la atención a la diversidad, la colaboración, etc. Cuando iniciamos el nuevo año todas habían asumido el papel del control más eficazmente, con una función menos mediatizadora. Buscaban conocer totalmente las características de su aula, intentando adaptarse y aprovechar sus posibilidades en vez de querer cambiarlas. Se refleja el conflicto de compaginar los aspectos puramente organizativos y técnicos (temas tratados sobre todo en las primeras reuniones) con aspectos de carácter más emancipatorio.
- *La influencia de las expectativas en educación.* Cuando las profesoras nos comentaban rasgos de los alumnos en las primeras reuniones, surgió una reflexión sobre las repercusiones negativas que puede ocasionar la creación de expectativas que muchas veces limitan la actuación del profesor con respecto a los alumnos. Por esta razón se recomendó tener cuidado con ellas e intentar partir de cero, conociendo al alumno personalmente sin dejar que la imagen transmitida sobre él influya en las actuaciones.
- *La motivación de los alumnos hacia la asignatura.* Tema tratado desde las primeras reuniones, fue considerado de gran importancia para conseguir los objetivos educativos y los factores que podrían fomentarlo, entre los que destacó el papel del profesor, la forma de comportarse ante los contenidos o el entusiasmo por su trabajo, retomando reflexiones surgidas en reuniones del Practicum I donde comentábamos que este sentimiento suele despertar sentimientos similares en los alumnos.

- *Los contenidos “conflictivos” y su incorporación en el curriculum.* Durante las reuniones discutimos especialmente sobre contenidos como la coeducación o los hábitos higiénicos, no porque “quedaran bien” sino porque creíamos en ellos y, conociendo la dificultad para llevarlos a la práctica, perseguíamos su aplicación. Sin embargo, las circunstancias superaban a las alumnas que actuaban a veces sin respetar la coherencia buscada entre ideología, teoría y práctica. Con el objeto de analizar estos dilemas, en las reuniones las invitábamos a reflexionar y analizar la propia práctica, para hacerlas conscientes de qué contenidos se priorizaban y cuáles quedaban en segundo plano o no aparecían y para que buscaran las razones que las llevaban a esta actuación y las modificaciones oportunas para alcanzar las intenciones educativas.
- *La evaluación.* Su papel fue el contenido de varias reuniones de los últimos momentos. Las profesoras del instituto presentaban una realidad desconocida para las alumnas: las presiones de los padres y del claustro de profesores, el prestigio de la asignatura de E.F. en el instituto, etc.; entendiendo esta realidad, buscamos la forma más coherente de abordar la evaluación, intentando no comparar y haciendo una valoración personal de acuerdo con los criterios planteados.
- *La relación profesor-alumno.* Surgieron también durante este período reflexiones acerca de cómo abordarla, los conflictos surgidos, el papel que debe asumir el profesor, su importancia, etc.

Estos y otros temas ocuparon las reuniones del grupo de investigación-acción, destacando como una de sus principales funciones la de retomar el discurso del paradigma Sociocrítico e intentar ir más allá de los aspectos pragmáticos y técnicos, característicos del conocimiento profesional de las profesoras del instituto, y caminar hacia los presupuestos de las Teorías de la

Comunicación generando actitudes más positivas y de cambio, labor asumida inicialmente por los tutores del Practicum y, posteriormente, por todo el grupo.

Las reuniones originadas durante el visionado del vídeo se centraron en el tema de *las habilidades docentes* para, mediante la discusión, ir modificándolas y creando nuevos hábitos y habilidades.

Las habilidades tratadas giraron en torno a:

- La influencia de la organización espacial de los alumnos sobre sus conductas.
- La utilización adecuada de términos técnicos para proporcionar a los alumnos una cultura de la motricidad y el deporte.
- La atención a las diferencias individuales, centrándose en cada alumno en vez de hacerlo en el grupo-clase, sin polarizar la atención en los alumnos que destacan positiva o negativamente e intentando repartir y personalizar los feedbacks.
- El papel relevante de la frecuencia y variación de los feedbacks positivos y explicativos.
- La consecución de alumnos conscientes de sus acciones.
- El análisis de las formas de abordar las conductas conflictivas (agresivas y de indisciplina) que, con bastante frecuencia, se repiten en las aulas.
- Los beneficios e inconvenientes de los grupos formados voluntariamente y de los grupos impuestos. Problemas de coeducación en el aula.
- La gestión del tiempo de clase y otros temas de carácter más organizativo.

7.1.4.4. Análisis de la programación aplicada en el instituto.

La programación que se llevó a cabo en el instituto durante este curso vino determinada por ciertos cambios estructurales y por una concepción diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje que se concentraron en la puesta en práctica de contenidos que hasta ahora no se habían trabajado en el centro y que prescribe la L.O.G.S.E. También se ha tenido en cuenta a la hora de programar la nueva estructuración en ciclos de secundaria que hasta ahora no se han instaurado en el instituto.

Ante estos cambios se asumió la doble necesidad de realizar propuestas curriculares adaptadas a los hábitos planteados desde la Reforma y con la necesidad de introducirlas en los nuevos planteamientos educativos de modo intencionado, tratando de garantizar un trabajo riguroso, serio y productivo, que favorezca el correcto desarrollo de la personalidad del alumno y que lo conduzca a una educación integral, provocando en él una mayor conciencia corporal que le permita mejores ajustes.

En la elaboración de la programación se siguieron las líneas del diseño curricular y las aportaciones de las últimas corrientes didácticas, buscando una mejora en la calidad de enseñanza y una programación más rigurosa que responda a una menor improvisación.

Los contenidos se han trabajado a través de las unidades didácticas siguientes:

- ⇒ Condición Física.
- ⇒ Habilidades y Destrezas Básicas.
- ⇒ Gimnasia Artística.
- ⇒ Expresión Corporal.

⇒ Actividades en la Naturaleza.

⇒ Voleibol.

⇒ Relajación.

El trabajo interrelacionado de todos estos contenidos ha intentado agrupar los diferentes ámbitos de la conducta de los alumnos de modo que se contribuya a la mejora de su educación para la salud y la mejora de su calidad de vida. A su vez, permanecía presente la necesidad de realizar algunas adaptaciones atendiendo al nivel social, intelectual y afectivo, de modo que los métodos y contenidos que se propusieron pretendían cubrir las necesidades que se les planteaban. A principio de curso se les pasó a los alumnos un cuestionario para tener mayor conocimiento de sus intereses, expectativas, prácticas realizadas, etc.

El bloque de Condición Física se ha desarrollado de forma longitudinal, de modo que se pudieran trabajar las aptitudes físicas paralelamente y en concordancia con el desarrollo evolutivo de las mismas.

El Deporte se abarcó desde dos perspectivas diferentes: el voleibol, que cubre el carácter sociomotriz y la gimnasia artística, que complementa y equilibra desde el punto de vista psicomotriz la formación deportiva del alumno. Desde el punto de vista del trabajo de Gimnasia se buscaron aprendizajes más complejos basados en el trabajo previo de habilidades y destrezas básicas que consoliden los conceptos, actitudes y procedimientos asimilados en la etapa de Primaria. Con el Voleibol se buscó transmitir una serie de valores para una sociedad que demanda respeto a las diferencias e igualdad de derechos y oportunidades; de ahí que se optase por un correcto concepto de competición, cooperación, participación, igualdad, respeto de las diferencias de sexo, raza, etc.

Siendo conscientes del proceso de cambio que sufren los alumnos y del importante desajuste corporal que provoca en ellos, se utilizaron la Expresión Corporal y la Danza para que el alumno tomase conciencia y conocimiento de su propio cuerpo y para darle la posibilidad de potenciar sus capacidades y mejorar su control de dominio corporal identificando y utilizando las diferentes formas de expresión y comunicación.

Un contenido que apoyó el trabajo de Expresión Corporal y que complementó los objetivos que con él se persiguen fue la relajación, inicialmente propuesto y defendido por las alumnas. Igual que el anterior, pensaron que debía desarrollarse de modo longitudinal, pues el objetivo era crear hábito de práctica. De este modo, y utilizando una unidad transversal, el tiempo para adquirir el hábito sería mínimo, puesto que con un módulo de Educación Física de 100 minutos a la semana es casi imposible que se produzca una asimilación consciente y significativa del contenido que estimule al alumno a utilizarlo de manera habitual en su vida cotidiana.

El último bloque de contenidos, abordado de modo transversal, es el de Actividades en la Naturaleza. Se trata de una unidad corta que debido a las características que la rodean (clima, permisos de salida, posibilidades del entorno, etc.) se planteó, de modo poco deseable, para ser utilizada de comodín y se impartió en el momento en que mejor se cumplían las condiciones para obtener un margen de éxito aceptable. El trabajo de este contenido viene a suponer para el alumno el conocimiento, la identificación y la experimentación de diferentes Actividades en la Naturaleza con la intención de formarlos desde el respeto al Medio Ambiente y favoreciendo su conservación; además de adoptar una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva. Sin embargo, del modo en que se programó (bastante ajeno a los intereses de las alumnas) la unidad didáctica no permitió responder a este objetivo.

En definitiva, las alumnas intentaron en sus prácticas aumentar el valor intrínseco del área de Educación Física mostrando a los alumnos su aplicabilidad en la vida a corto y largo plazo, dando a conocer los beneficios que supone para su calidad de vida y salud y tratando de generar hábitos de práctica que atiendan a la seguridad y a la higiene, lo que supone calidad en la práctica deportiva.

Durante la fase intensiva las alumnas contaron, como condicionante especial, con el contenido a impartir: la Expresión Corporal. Éste no es un contenido frecuente, por lo que no existe mucho material o un modo tradicional de aplicarlo en la escuela, menos en una edad tan conflictiva como la adolescencia. Esto determinó que las alumnas elaborasen por completo el material. Los alumnos tampoco tenían experiencias previas, lo cual presentaba de positivo que carecían de prejuicios o expectativas, pero tampoco lo consideraban como algo propio de la Educación Física, excusa evidente para evitar algo que en cierto modo les producía vergüenza. A pesar de todo, la mayoría reconoció después que había resultado divertido.

Estos condicionantes de partida aconsejaron elaborar una unidad didáctica muy progresiva, entrando poco a poco desde la representación más concreta a la más abstracta, utilizando el baile como vía de escape y punto de conexión con el entorno actual, trabajando la música y el movimiento, primero sin significado y buscando después darle sentido, para llegar en un último paso a la expresión corporal estricta.

7. 1. 5. PERÍODO DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA.

Desde finales de marzo de 1998, momento en que las alumnas finalizaron su estancia en el centro de prácticas, realizamos cuatro reuniones con todo el grupo en las que se analizaron algunos temas surgidos en la últimas sesiones, hablando especialmente sobre la experiencia de formación que habíamos

llevado a cabo entre todos durante los dos últimos cursos. Paralelamente, los profesores tutores y las alumnas trabajamos juntos en la preparación de las memorias y el análisis de datos para la investigación.

En las primeras reuniones de este período se discutió acerca de *la evaluación*. Esta segunda evaluación que las alumnas vivenciaron fue más real que la primera, que había estado muy tutorizada y controlada por las profesoras del instituto. El protagonismo fue ahora mayor debido a que las alumnas impartieron la mayor parte de los contenidos del trimestre a todos los alumnos, no sólo a un grupo-clase. Perseguíamos llevar a cabo una reflexión desde la acción y para la acción y, aunque entendíamos que nos encontrábamos ante una de las tareas más complejas que ha de llevar a cabo un docente, debíamos ser lo suficientemente críticos y reflexivos con la evaluación que habíamos realizado y con los aprendizajes que las alumnas debían adquirir respecto a la misma para su futuro profesional, pues entendíamos que en ella no sólo iba implícita su función principal, el análisis de los avances del alumno, sino también el prestigio académico de la asignatura, el estudio de nuestra labor como docentes y el interés por contenidos no sólo procedimentales sino también conceptuales y actitudinales. A su vez, creíamos que era aquí donde debíamos reflejar nuestra posición frente a la diversidad y la atención al principio de individualización tan defendido en nuestros discursos.

No todas las alumnas vivieron la evaluación del mismo modo, lo que provocó importantes discusiones, defensa de unas posturas frente a otras, aparición de miedos encubiertos, malas interpretaciones. Se propusieron algunas posibles formas de actuar para atender a la diversidad y se analizaron problemáticas individuales y otras más globales que hacían tambalear incluso algún principio asumido previamente. En toda esta discusión fue muy relevante la función de las profesoras del instituto impartiendo su

conocimiento profesional. Los consejos eran bien recibidos porque en la dinámica creada ya no se asumían como “recetas” cerradas, sino como propuestas a probar en la práctica y a reflexionar en la acción.

Una vez alcanzada esta cota costaba dejar de funcionar como grupo y, aunque existía un agotamiento comprensible, el diálogo era cada vez más multidireccional, la implicación era manifiesta y la retroalimentación con la práctica había enriquecido mucho el discurso.

En las últimas reuniones analizamos fundamentalmente la programación llevada a cabo y la experiencia.

Respecto a *la programación*, puesta en práctica, las alumnas incidieron en los siguientes aspectos a considerar en futuras planificaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje:

- Comenzar con actividades lúdicas (juegos de presentación...) que favorezcan la mayor interacción posible entre los alumnos para generar una dinámica y cohesión de grupo que facilite el trabajo del curso, sobre todo en el caso de alumnos que llegan por primera vez al centro y tienen que adaptarse a un nuevo grupo de compañeros.
- En esta misma línea, no se deben situar al principio todas las actividades individuales como las habilidades y destrezas básicas.
- La unidad didáctica de Gimnasia Deportiva deberá ser elaborada atendiendo a la realidad, bastante desoladora, con la que vamos a trabajar. Es manifiesto que falta mucho trabajo de Educación Física de Base para un buen desarrollo motor de la población.

Respecto a la reflexión sobre *la experiencia de formación* que se llevó a cabo en grupo, hay que destacar la satisfacción que todos los miembros expresaron por haber participado en la misma.

Las alumnas manifestaron que, de algún modo, habíamos creado cierta dependencia en ellas y que les gustaría seguir formando parte de un grupo con las mismas características en un futuro próximo, y que también en el momento en que se incorporen al mundo laboral buscarán la constitución de un grupo de similares características. Expresaron asimismo que se había inculcado en ellas la concepción de un modelo de profesor determinado, el profesor-investigador, en el cual se fusionan dos características fundamentales de una enseñanza de calidad: la formación del profesor y la investigación educativa. Es la investigación-acción la que permite y propicia una reflexión de la práctica docente, conduciendo al profesorado a introducir cambios con el fin de mejorar. Es importante que éste analice lo que está haciendo, preguntándose por qué ha elegido ese camino. Ello permite tomar conciencia de la realidad y captar los aciertos y los errores, animando a introducir nuevos planteamientos educativos y luchando contra la rutina, la comodidad y el estancamiento.

Las alumnas utilizaron cuatro conceptos para definir la experiencia: planificación, actuación, observación y reflexión. Entre éstos se establece una relación cíclica que presentó como punto de partida un análisis y reflexión previos a la práctica docente y a la planificación: conocer nuestro punto de partida, qué somos, qué creemos, cuál es la realidad práctica y cuál la teórica, cómo queremos que sea nuestra actuación. Identificada la situación de partida se elaboró la planificación, importante experiencia en la que la toma de decisiones acerca de contenidos, objetivos o estrategias metodológicas nació casi totalmente de las alumnas. La planificación se llevó a la práctica a través de una actuación comprometida con los alumnos, es decir, desde la intención de mejorar la práctica docente, con una actitud abierta al cambio y con un continuo compromiso con el proceso educativo. Finalmente, la observación proporcionó la toma de conciencia de lo que ocurrió durante la acción, la recogida de datos y el análisis de los mismos. Dicha observación les permitió

el conocimiento de su actividad desde una perspectiva diferente y con una percepción distinta a la que cada una poseía. El momento de la reflexión fue definido por ellas como el elemento más significativo y característico de todo el proceso porque les sirvió de guía para la toma de decisiones y actuaciones, formándolas como docentes más críticas y reflexivas.

“En muchos casos se puede considerar esta reflexión como punto final del proceso; pero nosotros desde nuestras intenciones, entendemos el proceso como una espiral en la que sí tenemos un punto de partida: la reflexión inicial; pero no contemplamos un momento final puesto que siempre buscaremos mejorar la práctica, profundizando cada vez más. Es una etapa que nos sirve para construir el futuro. Partimos del pasado, de la evaluación anterior, para sacar conclusiones que nos guíen para las siguientes planificaciones” (Memoria del Practicum II)

Las profesoras también se mostraron muy satisfechas de haber podido participar en una práctica con estas características, que les había permitido implicarse mucho en la formación en preservicio. A su vez, manifestaron que había sido una experiencia muy formativa para sí mismas, porque trabajaron algún contenido teórico que hacía años que no trataban o que desconocían y, sobre todo, porque el proceso de análisis de la práctica las llevó a una evaluación de la suya propia. La observación que las alumnas hicieron de ellas en sus aulas durante el segundo período les permitió analizar sus clases desde los ojos críticos y reflexivos del resto del grupo. Somos conscientes de que la experiencia les resultó en algunos momentos más o menos agotadora pero, sinceramente, consideramos que lo que en un principio se inició casi como un compromiso se convirtió después en una grata obligación.

Para nosotros (profesores tutores) la experiencia cubrió sobradamente los objetivos que nos habíamos propuesto inicialmente. No podemos obviar que

este modelo de tutorización exige mayor implicación en tiempo que otras formas de tutorizar, pero el poder participar en un grupo en el que se colabora tan directamente con los docentes de los institutos, con lo que ello tiene de acercamiento a la práctica objeto de estudio, y el poder vivir tan directamente el proceso de aprendizaje que llevan a cabo nuestros alumnos es lo suficientemente gratificante y enriquecedor como para seguir con experiencias similares y animar a otros docentes a participar en programas de tutorización similares a éste.

7.2. ENTREVISTA INICIAL.

Las primeras entrevistas las realizamos en noviembre de 1996. Han sido utilizadas como instrumento de recogida de datos para la investigación y como estrategia de formación.

Elaboramos una entrevista semiestructurada, que permitió una mayor flexibilidad y adaptación a nuestros intereses. Para su construcción utilizamos el cuestionario I.

Hemos recogido información sobre cuatro grandes dimensiones: personal, conocimiento profesional, formación académica y programa de formación.

El análisis e interpretación de este documento lo hemos realizado desde la globalidad de la dimensión y del grupo de investigación-acción. Hemos estudiado la dimensión desde las semejanzas y diferencias entre todas las alumnas, evitando en la medida de lo posible caer en las descripciones excesivamente individuales. Sin embargo, debido a que este documento nos sirve como presentación y que, a su vez, en el momento de su elaboración el grupo aún no funcionaba como tal, nos ha sido difícil evitar el trato individual y a veces ha sido incluso necesaria su utilización. Para la interpretación hemos

empleado la dimensión como unidad, porque se trata de documentos pequeños en que las referencias a cada categoría no son abundantes.

7.2.1. DIMENSIÓN PERSONAL

En esta dimensión hemos recogido todas las manifestaciones que durante las entrevistas las alumnas realizaron respecto a su estado emocional (ESA), sus preocupaciones (PCU), su confianza y seguridad en sí misma (CSM), sus motivaciones profesionales (MPF), sus experiencias previas docentes-discentes-deportivas (EXP) y sus intereses académico-profesionales (IAP).

Un primer acercamiento a las cuatro alumnas nos ofrece el siguiente perfil grupal:

- Todas son estudiantes de tercero de la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, pertenecientes a la promoción 94-98.
- Las cuatro han venido colaborando con nosotros desde el curso 95-96 en la asignatura de Pedagogía, motivadas por su interés por el ámbito educativo. *“Me interesa el ámbito de la educación, por eso me gusta estar dentro de este grupo de trabajo y soy colaboradora de Pedagogía.”* (D. E1. MPF. 28-11-96)
- Sus edades oscilaban entre los 21 y 22 años. Esta diferencia de edad responde a que dos de las alumnas (C y D) tuvieron dificultades para superar las pruebas de acceso del INEF.
- Dos de ellas (A y B) afrontaban el segundo ciclo académico con todo el primero aprobado y las otras dos tenían suspensa una asignatura, lo cual no hacía suponer un perjuicio para la buena marcha del Practicum.
- Todas han realizado desde niñas actividad deportiva y han competido en distintos deportes, pero ninguna de ellas ha sido deportista de “elite”.

- Manifiestan que la práctica deportiva y sus entrenadores han influido en la elección de esta carrera y en sus concepciones de la Educación Física. Como muestra hemos recogido algunas citas de las entrevistas:

La alumna denominada B reconoce su contacto con el mundo deportivo como determinante de su elección:

“ Empecé haciendo deporte desde pequeña y eso me llevó a que me gustase el deporte, a sentir cierta afinidad hacia el deporte y me planteé cursar INEF, (...), iba a estudiar cosas relacionadas con el deporte, con algo que a mí me gustaba.” (B. E1. MPF. 29-11-96)

La alumna D introduce, además, la influencia de su profesor:

“Yo practicaba atletismo, y había hecho rítmica, me gustaba el deporte. Por otro lado, yo tuve un buen profesor que me metió el gusanillo de la E.F. y el Deporte, entonces él me hablaba de muchas cosas, pero es que yo no sabía aún realmente que era eso, hasta donde podía llegar, me gustaba por vocación, porque sí, (...), quería saber más cosas de todo eso.” (D. E1. MPF. 28-11-96)

Finalmente, la C incluye además referencias acerca de la influencia ejercida por algunos elementos de su familia en su elección:

“Mis primeros contactos con el mundo del deporte fueron a través del atletismo. Entonces, a partir de ahí fue cuando me empezó a gustar el mundillo. Mi primo, mi hermano, mi entrenador me animaron.” (C. E1. MPF. 29-11-96)

- De las cuatro, sólo la alumna C declara no haber contado con el apoyo de sus padres para realizar deporte y estudiar esta licenciatura, motivo que complicó su decisión, paralizando la misma inicialmente: *“Yo tenía buenas notas y mi padre comenzó a preocuparse de mis estudios y me empezó a*

forzar un poco: déjalo, déjalo y lo dejé (...) Después, no sé si fue un poco por reacción, un poco por llevarle la contraria a mi padre y también porque sentía un poco de nostalgia: mi hermano entró en el INEF y yo dije, pues adelante. Entré en INEF con muchísima ilusión, me costó mucho (tres años). Mi padre loquísimo.” (C. E1. MPF. 29-11-96)

- Se produce gran coincidencia a la hora de exponer sus preferencias o intereses profesionales. Todas señalan la enseñanza secundaria y la salud; los grupos especiales, tres alumnas (A, B, C); y finalmente, la alumna D apuesta por la Investigación (que también interesa a la C) y por la enseñanza Universitaria.
- Anímicamente apreciamos diferencias entre ellas que afectan directamente a sus intereses académicos, aunque no a su capacidad de trabajo. Las alumnas (B y D) han manifestado en sus comentarios, expresiones e incluso con su forma de estar durante la entrevista, sentirse contentas con la elección académica que en su día hicieron y, además, lo que se han encontrado en el INEF no parece haberlas defraudado. Exponen que sus intereses iniciales se mantienen, aunque se les han abierto nuevos horizontes, otras expectativas y posibilidades en futuros ámbitos. *“Hoy en día lo que quiero es seguir formándome, esto no me decepcionó para nada, hay mucha gente que entra aquí y le decepciona el mundo de la Educación Física, a mí en absoluto, cada vez me gusta más, me abre más posibilidades(...)” (D. E1. IAP. 28-11-96)* Por el contrario, el optimismo de éstas no coincide con el estado de ánimo de las otras alumnas (A y C), más decepcionadas con la realidad académica encontrada. Sin embargo, los motivos en ambas eran distintos. El pesimismo de la primera respondía más a su carácter y a su nivel de autoexigencia: *“¿Cuáles son en la actualidad sus intereses con relación a la licenciatura? Sobrevivir, ya que aprender(...) ya aprenderé más tarde, es lo primero que sale ante esta*

pregunta (...) Completar una formación hecha basándose en cajones que están en construcción y que yo no logro relacionar.” (A E1. IAP. 25-11-96); por el contrario, la insatisfacción de la segunda emanaba de la falta de coincidencia entre las expectativas iniciales y la realidad, afirmando que aunque sigue totalmente interesada por este ámbito profesional, le ha defraudado mucho el INEF como institución académica. “Entré aquí y me llevé el gran batacazo, la desilusión de mi vida. El primer año no, pero en el segundo, ya empecé a ver la porquería que había aquí. Pero me planteé que tenía que sacar lo mejor que pudiera de aquí y luchar por lo que a mí me gustaba, no por lo que me ofrecían, porque si no (...) Y bueno, estoy en ello. A ver qué sale.” (C. E1. MPF. 29-11-96)

- Respecto a la experiencia docente en enseñanza formal ninguna ha tenido una práctica real. La alumna A manifestó que en algunas ocasiones había colaborado con su madre profesora ayudándole con las clases, pero éstas no son de Educación Física. La que ha tenido una mayor experiencia en educación no formal ha sido la alumna B, que ha trabajado como monitora en un curso de natación y, además, ha colaborado desde los catorce años en labores de catequesis en una iglesia con adolescentes, lo cual le facilita un conocimiento más próximo de los jóvenes, colectivo que es el que más le interesa profesionalmente. Las alumnas (C y D) no han tenido ninguna experiencia como docentes.
- Un dato curioso y relevante, no sólo por la información sino por el momento en que la protagonista lo da, tiene que ver con la relación que la alumna A mantiene con la docencia. Al inicio de la entrevista, cuando al igual que al resto de sus compañeras nosotros le solicitamos que se presentase de un modo informal (respondiendo a la pregunta ¿quién soy?), ella nos dijo su nombre, el curso y nos expuso que siempre ha estado en contacto con el mundo de la docencia porque en su familia son todos

docentes, ninguno de Educación Física. A lo largo de la entrevista volvió a hacer alguna referencia sobre este aspecto.

- La valoración que las alumnas han realizado de la asignatura de Educación Física y de los profesores que ellas han tenido en el instituto ha sido bastante coincidente. Comentan que disfrutaban mucho porque a ellas les gustaba, pero no consideran que la asignatura estuviese bien impartida, tuviera o tenga el estatus que se merece, ni que contara o cuente con suficientes medios humanos y materiales, etc. La experiencia de todas ha venido marcada, positiva o negativamente, por algún profesor. Por ejemplo, las alumnas (B y D) comentan haber podido vivir la diferencia entre un buen profesor (licenciado, mantenía una buena relación con los alumnos, que inculcaba la necesidad de realizar actividad física, buen comunicador) y uno malo (monitor, déspota, vago, desinteresado por su asignatura); la alumna A hablaba de los problemas que tenía la asignatura debido a que no contaban ni con instalación, ni con un profesor fijo, al que no critica directamente, y comenta cómo su temporalidad laboral influía en la escasa programación de la asignatura; finalmente, la alumna C destacaba como negativo el mal profesorado.
- Por último, todas mostraron su intención de realizar el Itinerario Específico Curricular de Salud, aludiendo en sus justificaciones que es un ámbito muy cercano a la docencia. *“En principio el de salud, que creo es educación ya que no puedes educar fuera de la salud, si no eso no es Educación Física.”* (A. E1. IAP. 29-11-96)

7.2.2. DIMENSIÓN CONOCIMIENTO PROFESIONAL

Esta dimensión, la hemos cubierto en el cuestionario con tres preguntas en las que solicitábamos a los alumnos su opinión acerca del papel de la Educación Física en el contexto escolar (PEF); características de un buen

docente de Educación Física (CPR) y papel y funciones que debe desempeñar (PPR), por lo que en la entrevista sólo hemos solicitado que confirmasen y explicasen las respuestas dadas en el cuestionario.

Todas reivindican que la Educación Física debe ser reconocida como una asignatura más, de igual importancia que el resto y reconocida a nivel de horario. Pero van más lejos y defienden una Educación Física integral, de carácter interdisciplinar y generadora de hábitos saludables.

La alumna C explicita además la proyección de la asignatura no sólo como tal:

"La Educación Física es una educación integral, mens sana in corpore sano y contribuye mejor que ninguna asignatura a desarrollar a los alumnos como personas. Este es un discurso que yo siento, no asumido. La asignatura está muy infravalorada y tiene que tirar para adelante." (C. E1. PEF. 28-11-96)

"Juega un papel importante como asignatura formativa en la personalidad del alumno, debe ir más allá del aspecto teórico y tener proyección fuera de la vida académica." (D. E1. PEF. 28-11-96)

Respecto a las características del profesor de Educación Física coinciden en que no hay grandes diferencias entre un profesor de una disciplina y otra o, mejor dicho, que las principales son comunes a todos y que será en su contextualización donde surjan las diferencias, aconteciendo lo mismo con las funciones.

Debemos reconocer que tanto nuestras alumnas como el resto no comprendieron o no diferenciaron claramente esta pregunta de características con la otra de funciones, por lo que reconocemos nuestra posible culpa en la formulación.

Por la dificultad que nos hemos encontrado para agrupar en un breve discurso todas las características y funciones expuestas por las alumnas hemos elaborado un cuadro con intención de clarificar y sintetizar la información.

En el cuadro 7.2. aparecen señaladas aquellas características (activo, conocedor de la materia, motivador) y funciones (educar, investigar) que son coincidentes por lo menos en dos alumnas. A su vez, se aprecian concurrencias aunque no utilizando los mismos términos. Por ejemplo, entre las características destacan aquellas relacionadas con el interés por sus alumnos, buena comunicación/relación, capacidad de auto-crítica y de formación. Entre las funciones parece manifestarse una preocupación por generar en los alumnos la necesidad de realizar actividad física y fomentar hábitos saludables.

	Alumna A	Alumna B	Alumna C	Alumna D
Características Profesor de E.F.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Activo</u> • Renovador • Trabajador • Inconformista • Ambicioso (quiere lo mejor para sus alumnos) • Amable • <u>Conocedor de la materia</u> • Saber llevar al grupo • <u>Motivador</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conocedor de la materia</u> • Facilitador de aprendizaje • Crítico • Abierto • Buena actitud con los alumnos • Que le guste la enseñanza • Conocedor de sus objetivos personales 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conocedor de la materia</u> • Apasionado por lo que hace • Provoca avances en sus alumnos • Cree en los beneficios de la asignatura • Conocedor de sus alumnos • Intenta reciclarse • Fomenta actitudes de disfrute por el 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Activo</u> • Reflexivo • Motivado • <u>Motivador</u> • Buen educador • Buen formador • Profesional • Ofrecer confianza • Saber transmitir • Evaluador

			movimiento	
Funciones Profesor de E.F.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Educar</u> actitudes, comportamientos • Desarrollar de capacidades físicas 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Educar</u> • <u>Investigar día a día</u> • Planificar • Evaluar su actuación • Transmitir ilusión por la actividad física • Enseñar actividades motrices 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar • Conocer a sus alumnos • Transmitir conocimientos valores y actitudes • <u>Investigar</u> • Controlar • Reflexionar sobre su labor docente 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Educar</u> • Formar • Informar • Evaluar

Cuadro. 7.2. Características y funciones del profesor de E.F.

Las diferencias encontradas entre las alumnas en esta dimensión conceptual posiblemente han sido consecuencia de las diversas experiencias que cada una de ellas ha vivido respecto a la Educación Física, a sus diferentes motivaciones, contextos familiares, etc. Predeciblemente, a medida que vayan participando en el programa y constituyan grupo, el perfil será más semejante.

7.2.3. DIMENSIÓN FORMACIÓN ACADÉMICA.

No estamos ante una dimensión prioritaria en nuestro estudio y tan sólo la hemos tratado específicamente en los cuestionarios y en esta entrevista inicial.

En un primer momento nos pareció necesaria ya que nos permitía contextualizar la formación en preservicio dentro de un macro marco como es la formación académica universitaria; además, ha influido en esta decisión el que las Teorías de la Socialización reconozcan la incidencia de esta formación en los mecanismos de reproducción y producción del pensamiento.

Las categorías estudiadas han sido: Aspectos positivos de la formación (APF), aspectos negativos de la formación (ANF) y contenidos conceptuales y procedimentales que faltan en tu formación (CCP).

Casi todas las alumnas (A, B y D) al realizar una valoración de la formación recibida durante estos años en el INEF, destacan como positivo que les ha abierto los ojos a nuevos campos profesionales y han descubierto todas las posibilidades de la carrera que al iniciarla desconocían. *"Me explicaron qué era la Educación Física, yo venía a ciegas,...), aquí te dan una visión muy amplia de lo que puede ser la Educación Física, tiene distintos aspectos, luego puedes coger el que más te guste."*(D. EI. APF. 28-11-96); *"El plan nuevo incluye facetas, que amplía los horizontes y los campos de formación."*(A. EI. APF. 25-11-96)

La alumna C se decanta por aspectos más específicos de la formación señalando el fomento del espíritu crítico, adquirir hábitos de trabajo y promocionar las prácticas deportivas.

Las críticas se refieren por una parte al profesorado, respecto a su formación personal y al trato que mantienen con los alumnos, aunque no generalizan. Por otra, a la escasez de práctica, pero no deportiva sino preprofesional y en asignaturas teóricas. Esta última se convierte en demanda cuando se les pregunta por los contenidos que echan en falta, refiriéndose fundamentalmente a contenidos procedimentales necesarios para una buena intervención e incluso específicamente solicitan más práctica , coincidiendo en esta opinión con la mayoría de los alumnos encuestados:

"Que se llevasen a la práctica los contenidos teóricos dados en clase y más prácticas en experiencias docentes, de gestión y de entrenamiento, en todas no sólo en uno." (A. EI.CCP. 29-11-96)

"Hay muchísima teoría pero no la estamos aplicando a la práctica,..., tampoco sabes como enfrentarte a unos niños, no te dan directrices, no pido recetas, con ellas no se va a ningún lado, pero nos limitamos

a aprender a jugar a balonmano, no a cómo yo puedo enseñar ese balonmano." (D. El .CCP. 28-11-96)

7.2.4. DIMENSIÓN PROGRAMA DE FORMACIÓN.

Esta es una de las dimensiones relevantes en nuestra investigación, ya que el objetivo de la tesis doctoral no es estudiar pensamiento en general sino aquel contextualizado en el Practicum y, además, nos interesa conocer cómo este programa es afrontado y vivido por nuestras tutoradas.

Las categorías que recoge la dimensión son: información sobre el Practicum (IFP), el Practicum en tu curriculum (PRC), problemas en el Practicum (PRP), el profesor tutor (PRT), el profesor supervisor (PRS) y el programa: motivos, miedos, expectativas (PRG).

De un modo coincidente, tres alumnas (B, C y D) manifestaron en el cuestionario que no poseían información suficiente sobre la asignatura en el momento de iniciarla. La respuesta nos sorprendió, ya que con anterioridad habíamos mantenido varias reuniones en las que les habíamos dado diversa información; en primer lugar, sobre la asignatura, en segundo lugar, acerca del programa de tutorización y, finalmente, respecto a nuestras intenciones generales con la investigación.

Durante las entrevistas pudimos comprobar que en el cuestionario habían manifestado su opinión respecto a la información recibida por el resto de sus compañeros. Sin embargo ellas, al igual que la alumna A, estaban satisfechas con la información que les habíamos dado. Es decir, su respuesta ha sido el resultado de comparar la que poseían sus compañeros con la suya, por lo que al comprobar que ellos tenían muy poca información, su respuesta había sido negativa.

A pesar de haber manifestado que poseían suficiente se les notaba algo confusas, querían saber lo que iba a suceder exactamente, algo que nosotros no podíamos decirles porque también lo desconocíamos. *"Yo realmente creo que tuve información pero todavía ando, (...), o sea, no sé realmente si la información que tengo es la adecuada, es la que debería tener en estos momentos o si todavía ando un poco pez."* (B. EI. IFP. 29-11-96); *"Tengo la idea de lo que es el Practicum, una idea así muy etérea de lo que es y más o menos a lo que quiero llegar pero me falta ver la casa totalmente construida y saber exactamente a dónde me va a conducir esto."* (C. EI. IFP. 28-11-96)

Respecto a la importancia de la asignatura, opinan que es muy importante para su formación, pero la alumna C, manifestando su carácter más escéptico y algo pesimista, dice que su valor dependerá de cómo vaya la experiencia, es decir, piensa que tiene muchas posibilidades de ser muy útil, pero depende de lo que finalmente suceda.

Todas menos la alumna D consideran que no poseen los conocimientos necesarios para afrontar el Practicum. Sin embargo, piensan que eso no les generará grandes problemas. No parecen prestarle demasiada atención a la pregunta y cuando enumeran los posibles problemas, apenas hacen referencia a los contenidos; fundamentalmente les preocupa la toma decisiones, el cómo y cuándo intervenir. Respecto a las dificultades en la investigación señalan la elección del tema, conseguir que ésta sea viable, que les guste, etc.

Respecto a la posibilidad de superar con éxito los problemas sólo la C piensa que con la ayuda del grupo de investigación-acción podrá superarlo, mientras que las demás contestan negativamente, si bien no lo afrontan como algo nocivo, sino como algo normal tratándose del primer encuentro real con la práctica. *"Si estuviese preparada para solucionar los problemas de la práctica no estaría estudiando aquí."* (B. EI. PRP. 29-11-96)

La pregunta acerca de los aprendizajes no es abordada del mismo modo por las alumnas. Se aprecia cierta coincidencia respecto a la posibilidad que ofrece el Practicum de conocer la realidad de intervención desde la propia práctica como docente y no desde la teoría o desde la vivencia de alumno, como había sucedido hasta ese momento. Otro aprendizaje que proponen es el de aprender a observar, entendiendo la observación como acto consciente que exige unos requisitos y pasos. Finalmente, de sus palabras se puede inferir que la investigación la entienden como instrumento para la mejora de la práctica y no como un ente abstracto.

Debido a que la valoración de los aprendizajes es una clara manifestación de su pensamiento y de sus expectativas hemos elaborado una tabla en la que se explicitan, sintetizan y confrontan las respuestas de las alumnas en esta cuestión.

	APRENDIZAJES DURANTE EL PRACTICUM
Alumna A	<ul style="list-style-type: none"> • Solucionar miedos que tengo respecto a las lagunas de la formación. • Observar • Conocer cómo es el proceso de enseñanza /aprendizaje desde el punto de vista del docente • Aprender a investigar durante la actividad docente
Alumna B	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto con la realidad • Bajar de lo teórico a lo concreto • Ser consciente de lo difícil que es la intervención • Adquirir una actitud de investigar la realidad para mejorarla y formarme
Alumna C	<ul style="list-style-type: none"> • Organización • Control • Intervención • Reflexión
Alumna D	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la realidad de intervención • Cómo actuar en dicho ámbito

	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar • Observar • Replantear
--	--

Cuadro 7. 3. Aprendizajes durante el Practicum.

Otro grupo de preguntas es el que se refiere a las figuras del profesor tutor y al supervisor.

En general, las alumnas se muestran muy satisfechas con los profesionales que vamos a participar en el programa, manifestando cierta dudas sobre la actuación del resto de profesores. Coinciden al otorgar al profesor tutor un papel más dirigido a la formación académica: *"Confío en que me ayudarán a resolver bastantes dudas, que me ayudarán a formarme sobre todo."* (C. EI. PRT. 28-11-96); al ámbito de la investigación: *"ofertar vías de investigación, orientarme para no desviarme"* (B. EI. PRT. 29-11-96); y destaca una función de acompañamiento y asesoramiento personal: *"darme ánimos"* (B. EI. PRT. 29-11-96). Por el contrario, del profesor supervisor esperan sobre todo que los guíe y vigile en la práctica: *"aconsejarme y guiarme sobre mis acciones con los alumnos"* (D. EI. PRS. 28-11-96); *"vigilar mi actuación"* (B. EI. PRS. 29-11-96) y contemplan la posibilidad de que éste les aporte su experiencia.

Esta entrevista la finalizamos comentando la opinión, expectativas, y miedos que les generaba el programa de formación que iban a iniciar.

Como era de esperar, debido a su optatividad, todas han manifestado su satisfacción por participar en este programa, valorando positivamente la dinámica de grupo, el compromiso de los tutores y supervisores, la comunicación entre INEF e instituto, etc.

Este optimismo inicial no evita que se exterioricen miedos y preocupaciones ante la nueva experiencia, en algún caso consecuencia de no conocer totalmente cómo va a ser el desarrollo y evolución del programa: *"Es que no sabía como íbamos a actuar, que pasaba con los tutores del instituto,*

es que no sabía nada, (...)" (D. EI. PRG. 28-11-96) Este temor es común e inevitable en cualquier situación inicial de un proceso de investigación-acción, debido a que todo está por hacer, lo cual imposibilita al investigador principal informar sobre los pasos exactos y el camino a seguir.

Otras preocupaciones recogían: la posibilidad de abandonar; la necesidad de dedicarle demasiado tiempo y esfuerzo; el no poder satisfacer las expectativas que los demás tenemos respecto a ellas y, finalmente, una preocupación común en más de una ha sido el miedo a descubrir, una vez realizadas las prácticas, que no sirven para la docencia. Si esta última se confirmase, sin duda, el Practicum se habría convertido en una mala experiencia, pues uno de los objetivos manifiestos respecto al programa es el de formarse para convertirse en un buen docente: *"Por fin voy a cumplir el deseo de llegar a ser docente o de intentarlo."* (C. EI. PRG. 28-11-96); *"Yo lo que realmente quiero es acabar siendo una buena educadora."* (A. EI. PRG. 25-11-96)

El análisis de esta entrevista nos ha facilitado un primer acercamiento a cada una de las alumnas que han constituido el grupo de investigación/acción, hemos descubierto algunas características de su personalidad, estado de ánimo inicial, expectativas, así como algunas de sus concepciones respecto al ámbito de la Educación Física. Todo ello nos permite limitar nuestro objeto de estudio y conocer la situación de partida de cada una de ellas y del grupo.

7.3. LA SEGUNDA ENTREVISTA.

Esta entrevista la realizamos la primera quincena de febrero de 1998. Se ha utilizado para recoger datos para la investigación, en concreto para conocer sus experiencias durante el Practicum I y II, y también ha permitido un

encuentro más individualizado entre la investigadora principal y cada una de las alumnas.

Una vez más, hemos elaborado una entrevista semiestructurada. La información recogida responde a dos grandes dimensiones: personal y programa de formación.

Al igual que lo realizado con otros instrumentos, para el análisis de este documento hemos arrancado del grupo y no del individuo, pero para facilitar la lectura y la comprensión hemos unido en el mismo discurso las dos dimensiones tratadas.

7.3.1. ESTUDIO DE LAS DIMENSIONES.

Uno de los primeros temas que hemos abordado durante la entrevista ha sido el de los problemas encontrados durante la realización del Practicum I (PRP). Tres alumnas (B, C y D) destacaron como principal problema la dificultad para abordar la investigación, es decir, no entendían lo que se les pedía, ni tampoco les surgían posibles cuestiones para plantear el problema de investigación.

“Al principio nos costó mucho centrarnos en cuál era el tema, porque realmente hay muchas cosas, nosotras nos habíamos centrado en la figura del profesor a la hora de realizar las observaciones, después no sabíamos si la investigación guiarla sobre esta figura o sobre el comportamiento de los alumnos, que por otra parte era algo que a mi me llamaba muchísimo (...) Yo no sabía si lo que nosotros podíamos investigar iba a ser significativo.” (D. E2. PRP.18-2-98)

No obstante, una vez seleccionado el problema de investigación, todas parecían haber olvidado la preocupación inicial.

"Con la investigación, el no concretar nada, el estar pensado y no ver la forma de trabajarlo. Pero después, una vez que se analizó y se concretó, me pareció más fácil de lo que yo creía." (B. E2. PRP.18-2-98).

"Desde el momento que decidimos lo que íbamos a investigar tuvimos claro más o menos la línea por la que tirar." (C. E2. PRP.15-2-98)

Sin embargo, las alumnas (A y C), que con la formulación del mismo parecían haber superado sus problemas iniciales, durante el Practicum II volvieron a encontrar trabas para simultanear su intervención práctica y la investigación: *"Mi problema fundamental en este Practicum II es que sabía que no estaba cumpliendo con la investigación y al mismo tiempo seguía como ignorándola."* (C. E2. PRP.15-2-98)

La alumna A enumeró un amplio abanico de problemas, fruto de unas prácticas más complicadas, lo cual unido a su carácter pesimista, la llevaron a destacar los aspectos más negativos o conflictivos. En primer lugar, nos reveló que afrontaba la práctica desde una óptica excesivamente teórica, lo cual la condicionaba en sus juicios y valoraciones, que a lo mejor no eran acertados: *"Juzgas desde fuera porque aunque ahora estás en las prácticas tú no sabes cómo son realmente los alumnos. Estás analizando y haciendo cosas, pero aún muy desde la teoría."* (A. E2. PRP.6-2-98); en segundo lugar, manifestaba sentirse insegura respecto a la realización de la observación; y en tercer lugar, ha señalado las dificultades con el grupo, afirmando que en algún momento ser personas tan distintas le había generado malestar y además manifestó que ella siempre se ha sentido más cómoda trabajando sola: *"Yo soy muy de hacer las cosas a mi modo. Lo del trabajo en grupo es algo que me cuesta."* (A. E2. PRP. 6-2-98) Sin embargo, de sus comentarios hemos podido constatar que,

aunque este último lo ha vivido como un problema serio, se esforzó por sentirse parte del grupo y trabajar para todos.

Durante la entrevista les preguntamos cuáles eran las expectativas que tenían acerca de los posibles problemas que se iban a encontrar durante el Practicum II. Sus respuestas nos han permitido comprender mejor sus vivencias posteriores y, en concreto, el modo de afrontarlos.

En las alumnas (B y C), las expectativas hacia la futura intervención práctica no habían sido muy pesimistas, ni la habían vivido con temor, ni como si se enfrentasen a grandes problemas irresolubles sino como dificultades que probablemente podrían ser superadas una vez en la práctica.

Así, la alumna C explicitaba sus preocupaciones al respecto incorporando elementos internos y externos:

"Básicamente me preocupaba cómo iba a afrontar yo las prácticas. Pero tuve muy claro desde el principio que me iban a surgir problemas, que iba a tener días bajos, que unos días iba a estar muy bien y otros no iba a ser capaz de nada(...) Pero eso lo asumí desde el principio. Sabía que tenía que ser así y ya está. Y me vino muy bien porque luego, cuando me encontré con los problemas de frente, salí al paso rápido. (...) Incluso confiaba en que iba a ser todo tal como lo habíamos planteado, que las profesoras iban a responder muy bien. Ahí sí que me dejé llevar por un poco de inocencia, digamos." (C. E2. PCU.18-2-98)

Mientras que la B realizaba más los aspectos de orden interno:

"Después de haber visto cómo actuaban las profesoras, me preguntaba ¿cómo lo haré yo?, y en este caso, ¿cómo reaccionaría? La primera vez que fui a las prácticas, iba muy nerviosa, pensando en cómo lo afrontaría yo, si me escucharían. No tenía ni idea de cómo

me iban a responder. Sin embargo, tenía una visión optimista. Yo sabía que iba a intentar hacer lo que fuese pero me daba la sensación de que dependía más de mí, de cómo era yo, de mi formación y de otras cosas.” (B. E2. PCU.18-2-98)

Las alumnas D y A no se mostraron tan tranquilas frente al desarrollo del Practicum II.

La alumna D nos enumeró y justificó alguno de sus problemas, que ella calificó de miedos. En primer lugar, le inquietaba el no saber predecir su actuación, pues consideraba que su comportamiento determinaría el de los alumnos y el éxito para una buena comunicación con ellos: *“Una de mis principales preocupaciones era conectar bien con los alumnos para que pudiera saber qué era lo que ellos querían, qué querían ellos de mí, qué sabían ellos de la Educación Física y cómo yo podía influir en ellos. Pues lo que me interesaba era cómo cambiar su opinión sobre la Educación Física, si la tenían mala.” (D. E2. PCU.18-2-98)* En segundo lugar, le preocupaba no lograr una continuidad en el desarrollo de sus clases, no alcanzar los objetivos de la sesión y no saber contestar adecuadamente a las demandas de los alumnos. Las explicaciones que nos iba dando se correspondían con las concepciones que ya nos había manifestado en la entrevista inicial sobre el papel del profesor y de la Educación Física, lo cual reafirma la fiabilidad de sus manifestaciones.

La alumna A destaca como una de sus primeras preocupaciones o miedos el no conseguir una buena relación con sus alumnos: *“ Mi principal miedo, creo que es la relación con los alumnos. Conseguir un grado de trato que no sea ni militar, hasta donde se pueda llegar con la familiaridad, conseguir un ambiente de trabajo bueno, en el que se trabaja pero no sea muy estricto.” (A. E2. PCU. 6-2-98);* otro problema que le preocupaba antes de iniciar su intervención, era el de no ser capaz de integrar la teoría adquirida durante su

formación y llevarla a la práctica. Respecto a esta alumna debemos destacar que ella ha sido, sin duda, la que ha tenido más problemas con sus alumnos, lo que la llevó a mostrarse más desanimada ya que no encontraba estrategias para motivarlos y, fundamentalmente, para controlar a un pequeño grupo que alteraba al resto de los alumnos. Si recordamos que una de sus primeras intenciones era conseguir motivar a los estudiantes hacia la práctica de la actividad física consiguiendo un buen clima de clase, es comprensible su desánimo, su malestar y su enfado.

Una vez conocidos los problemas que se habían encontrado durante la realización del Practicum I, así como las expectativas y preocupaciones respecto al Practicum II, nos interesaba conocer las dificultades reales que estaban hallando en su segundo año. De sus comentarios podemos extraer que las alumnas, con excepción de la A, no se vieron muy desbordadas por las dificultades y que las expectativas no se cumplieron.

Un problema que han compartido en este Practicum II y que ya había sido formulado dentro de las expectativas por la alumna A, se refiere a la dificultad de aplicar en su intervención todos los conocimientos adquiridos durante su formación. Su práctica no atendía a todos aquellos principios, objetivos e incluso prioridades que antes de iniciar la intervención se habían planteado alcanzar. Por ejemplo, aspectos coeducativos, administración de feedback o estrategias de control: *“El problema que más me preocupaba era el control y el respetar parte de las cosas que había aprendido,(...), muchas veces quería ser consciente de ello, pero se me iba. Mi preocupación era querer aplicar lo que me habían enseñado, intentar de algún modo llevarlo a la práctica y no caer en las rutinas, que cuando se va a observar dices yo no lo haría. (...) Todo lo que había aprendido tenía que hacerlo todo y todo me tenía que salir bien al principio y no me daba cuenta que tenía que ser todo un proceso.”* (D. E2. PRP.18-2-98)

Otro problema, que señalaba la alumna C, atendía no tanto a conflictos dentro de la propia aula, sino más bien a aspectos de organización, horarios e instalaciones: *"Más que problemas relacionados con la propia dinámica de la clase tal cual, eran cosas ajenas totalmente. Incluso tonterías, de llegar y no tener el gimnasio abierto y cosas así, que me asustaban fuera. Pero yo me metía dentro de clase y se iba todo. Controlaba todo absolutamente."* (C. E2. PRP. 15-2-98) y también aquellos ocasionados por su propio estado de ánimo: *"Yo tenía miedo de no encontrarme suficientemente animada y transmitirles a ellos esa desgana."* (C. E2. PRP. 15-2-98). Sin embargo pronto los superó, ya que al poco tiempo de iniciar sus prácticas se encontró tan a gusto con la enseñanza y sus alumnos que podemos afirmar que estaba radiante y eufórica.

En algún momento de la entrevista todas hicieron referencia al control de los alumnos (aspecto frecuente en las investigaciones al respecto), pero durante el desarrollo de la experiencia este asunto no parece haberles afectado demasiado y han podido afrontarlo con total normalidad, con excepción de la alumna A. Al principio manifestaba que más que control quería conseguir un buen clima que favoreciese el aprendizaje de sus alumnos; sin embargo, el encontrarse con un grupo muy poco motivado y excesivamente hablador la llevó a obsesionarse por el control y a caer en el desánimo: *"Tenía el problema de que mi concepción de la Educación Física no es hacer gimnasia. Coordinar un grupo inquieto y a la vez intentar explicarles por qué se hacen las cosas que no les interesan y que además les aburren las explicaciones. Para mí el problema era conseguir una clase que a ellos les motivase, no que los controlase, en la que vinieran a participar porque les interesa. Para mí el objetivo era conseguir esa dinámica de grupo. Pero el grupo estaba poco cohesionado. Entonces volví a preocuparme más de la cohesión de grupo y ahora ya no me preocupo de nada."* (A. E2. PRP.6-2-98)

Una vez expuestos los principales problemas vividos hasta ese momento, hemos abordado temas específicamente relacionados con el programa de tutorización.

En primer lugar, hemos recogido su opinión respecto a la temporalización y organización del programa. Como investigadores y tutores nos interesaba conocer de qué modo estaban viviendo la particular gestión de las prácticas, por la que habíamos apostado todo el grupo de investigación-acción. De sus manifestaciones se infiere que, hasta ese momento, valoraban positivamente su duración (octubre - marzo) y organización (dos períodos, uno en el que sólo se imparte clase a un grupo y otro más breve en el que se da clase a cuatro).

“Dentro de lo que son las prácticas muy bien, por ejemplo, a mí me vino muy bien empezar con un grupo muy tranquilo, porque fui aprendiendo muchas cosas poco a poco, pero me quedaba corta en algunos aspectos. El mes de febrero está siendo muy diferente, al enfrentarme a cuatro grupos, tengo que cambiar ser un profesor diferente para cada grupo y poner en marcha otras habilidades. (...) Lo que hace la gente en un mes, creo que ni la mitad de la mitad, no te quedas con las cosas, (...), no hay oportunidad a que se dé ese proceso de aprendizaje de ver lo que sucede, de reflexionar y de volver a aplicar, (...), tiene que ser un proceso largo, una maduración que necesita tiempo.” (D. E2. PRG.18-2-98)

La alumna C recalca y reafirma esta idea:

“Estuvo muy bien haber tenido una clase durante todo el año y enfrentarte de repente a clases a las que casi no vas a ver, y empezar a trabajar, estás de paso. Lo vives de otra manera, porque, aunque te enfrentas de pronto, tienes ya un rodaje de atrás y lo notas muchísimo. Yo, imagino que la gente que se enfrenta así, sin más, sin

tener contacto, le cuesta muchísimo más. Pero fue algo tan natural(...) Detalles que te das cuenta y los anticipas antes(...) Muy bien.” (C. E2. PRG.15-2-98)

Otro elemento clave en nuestro programa ha sido el grupo, en el que teníamos depositadas muchas esperanzas para la formación. Desde un primer momento creímos que en su composición, en su dinámica e incluso en sus conflictos, se encontraría una parte importante del éxito de nuestra experiencia. En los comentarios de las alumnas se han visto reflejadas todas nuestras esperanzas, aunque también se evidencian las dificultades. Por la relevancia que para nuestro estudio tienen estas opiniones, hemos seleccionado citas de cada una de ellas, en donde se recogen sus valoraciones respecto al grupo, su funcionalidad, sus sentimientos hacia él e incluso algunas dificultades.

La alumna D sobre esta idea considera lo siguiente:

“El grupo ha supuesto mucho, pues era la parte reflexiva. Tú sales de las prácticas y piensas muy bien hoy he hecho esto y lo otro, pero qué hice realmente, cómo actué y cómo modificar eso y pensar sobre todo, esa parte me la proporcionaba el grupo(...) lo que supuso para mí el grupo de reflexión fue una actividad constante, el estar preocupándome por lo que yo estaba haciendo,(...), no como algo que me obligaba sino como algo que necesitaba, para que pensara en la práctica, porque creo que caigo bastante en la rutina y como soy vaga, podía decir va lo dejo, pero no, el grupo me ayudaba a pensar, a preocuparme, a dar solución a los problemas y a incentivarme para probar cosas nuevas. (...) Al principio me sentía un poco cohibida, como que mis opiniones eran inferiores pero contaban de forma diferente. Pero a medida que pasaban los días, fuimos viendo que si, que formábamos parte del grupo y que nuestra aportaciones eran

tan importantes como las de los profesores. Que era necesario que se diera esa comunicación para que el grupo funcionase. Tenemos que considerarnos todos como iguales y me sentí bien." (D. E2. GRP.18-2-98)

Por su parte, la alumna C insiste en algunas ideas:

"Suponía mucha ilusión. Sabía que me iba a aportar muchísimas cosas, porque al fin y al cabo, conlleva riqueza de perspectivas por todos los lados(...) A medida que iba evolucionando el grupo, la ilusión se transformó en un reactivo, al ver que las profesoras se asentaban en sus actuaciones tradicionales. (...) Las demás me hacían sentir una más del grupo, pero yo no acababa de participar en él. Me cuesta muchísimo hablar.(...) Pero yo estaba integrada y el grupo cumplía su función, porque me hacía pensar y reflexionar." (C. E2. GRP.15-2-98)

La alumna B parece que se enfrenta a esta dinámica con una mayor seguridad interior:

"La sensación de que todos estábamos para lo mismo, teníamos una meta en común a pesar de que cada uno fuese diferente(...) Todos intentábamos hacer bien nuestro trabajo. A mí me abre muchas perspectivas, una forma de pensar que antes me era inimaginable." (B. E2. GRP.18-2-98)

Por último, la A incorpora el elemento personal:

"Me gustó bastante porque aunque me cuesta formar parte, pienso que hice más reflexiones provocadas por el grupo, sin embargo, a veces me daba la impresión que ante algunas reflexiones pensaba (son para ellas pero no para mí). (...)El grupo no te ofrece una formación académica pero sí como persona. (...) Para mí es ideal que

si yo en un futuro voy a un instituto y entro en un seminario seguramente trabajaría con ese seminario del mismo modo. Eso para mí sería lo bueno. Reflexión, puesta en común.” (A. E2. GRP. 6-2-98)

En estas citas se puede comprobar que el grupo ha cumplido las funciones y jugado el rol que nosotros esperábamos. En muchos casos, su utilidad ha sido consecuencia de los participantes, y en otros del uso conjunto con otras estrategias metodológicas o técnicas (reuniones, diarios, autovisionado, etc.).

Al preguntarles por el papel y evolución del grupo, inmediatamente mencionaban las reuniones, que llegaron a ser utilizadas como sinónimo de grupo. Del mismo modo, al comentar épocas difíciles de las reuniones, como fueron los dos primeros meses del Practicum II (período en que las reuniones fundamentalmente eran dedicadas a la organización y programación didáctica), han manifestado que echaban de menos al grupo, cuando debían referirse a las reuniones.

“Era una necesidad que teníamos el venir y contar lo que nos estaba pasando, porque no teníamos ese grupo donde el año pasado comentábamos y hablábamos.” (D. E2. GRP.18-2-98)

Respecto al diario, lo han calificado como un importante instrumento al servicio de la práctica reflexiva.

“El diario me ayuda muchísimo para ver las cosas que me habían quedado en el tintero en las reuniones. Al llegar a casa, te ayudan un poco a reflexionar y tomar una postura, porque a la hora de escribir tenías que tomar una postura,(...)El diario de reuniones yo diría que es fundamental. La labor que cumplió en las reuniones, lo cumplió en las prácticas mucho más, porque necesitabas pararte a pensar, ¿qué,

hiciste?, ¿cómo lo hiciste?, ¿qué debías haber cambiado?.” (B. E2. TEC. 18-2-98)

Y ello a pesar de que, inicialmente, no todas confiaban en su funcionalidad o en su propia constancia para realizarlo.

“Al principio no me gustó, no me encuentro a gusto y tengo la sensación de que todo lo que yo quisiera contar, en el diario siempre se me olvidan cosas, pero a medida que me obligaron a hacer el diario, me ayudaba por un lado a reflejar más o menos lo que habíamos hecho durante las reuniones y en las clases, (...) Por otro lado me ayudan a hacer otra reflexión; veníamos hablábamos y había una reflexión dentro de la reunión; pero yo cuando me voy sigo pensando y el diario refleja una reflexión más personal. (...) Si pudiera, hoy no lo evitaría.” (D. E2. TEC.18-2-98)

También se habló de otra técnica, el autovisionado. Sin embargo, aún estábamos comenzando a utilizarlo cuando realizamos la entrevista por lo que, más que valoraciones, se recogen expectativas respecto a su utilización. En estas primeras opiniones debemos destacar la buena aceptación que tiene esta estrategia, valorándola como muy útil para su formación y su reflexión *“sobre y para la acción”*. Incluso la alumna B ha manifestado que deberíamos haber comenzado a utilizarla antes: *“Creo que esperamos demasiado a lo de los videos porque enriquece muchísimo. Errores que has tenido, a lo mejor, comparándolo con errores que tuvieron otros o tú misma, no tenías porque volver a cometerlos. De esta forma, te da pie a que si tienes un fallo, lo repitas.” (B. E2. TEC.18-2-98)*

En las alusiones respecto a los profesores tutores y supervisores se confirmó que, en general, las alumnas estaban satisfechas de su comportamiento, aunque se evidencian algunos conflictos fundamentalmente

relacionados con la formación permanente de las profesoras supervisoras. A pesar de ello, las alumnas A y D manifiestan que, aunque tengan fallos, lo que se le debe pedir y exigir a un profesor supervisor o tutor es que esté comprometido, que tenga ganas de trabajar. Que sea "mejor o peor docente" o que tenga un perfil "idóneo" no es tan necesario, ya que lo que se busca no es un aprendizaje por imitación sino un aprendizaje fruto de la observación reflexiva, de la discusión y de la reflexión en la práctica.

Su opinión respecto al papel de la investigación, ha venido posiblemente condicionada por las facilidades o dificultades encontradas por cada una de ellas para la realización de la misma. Como ya hemos manifestado al enumerar los problemas del Practicum, las alumnas A y C no desarrollaron su investigación fácilmente y el suyo no fue, sin duda, un camino de rosas: *"Yo me daba cuenta de que lo estaba dejando pero al mismo tiempo no hacía nada, no sé(...); me dejé llevar."* (C. E2. INV.15-2-98), por lo que es comprensible que le resten importancia a la investigación, incluso que se cuestionen su utilidad: *"Es como si el Practicum no fuera la investigación. (...) A mí no me acaba de convencer. (...) además el hecho de que te plantees, en el primer año que estás dando prácticas, cumplir una investigación, me parecen dos cosas dificilísimas de compaginar. Yo creo que debería ser un primer año de contacto con la práctica, donde tú ves lo que hay, lo vives y te enfrentas a ello, que ya supone bastante, y después sí, plantearte la posibilidad de hacer una investigación."* (C. E2. INV.15-2-98). Las alumnas B y D han defendido la investigación como necesaria para la práctica reflexiva, y también comparten que ésta debería ser algo habitual en la actividad profesional de los docentes. Sin embargo, la alumna D manifiesta no tener muy claro en qué momento del Practicum debería efectuarse, e incluso si los alumnos están capacitados para llevarla a cabo.

Finalmente, las alumnas han realizado valoraciones positivas acerca del Practicum y del programa, destacando el buen estado emocional que les ha producido el haber participado en el mismo: *"Yo estoy disfrutando con lo que estoy haciendo. Estoy muy a gusto y contenta."* (D. E2. ESA.18-2-98)

A su vez, han señalado las grandes diferencias existentes entre el Practicum que ellas habían realizado y el que habían realizado la mayor parte de sus compañeros, destacando fundamentalmente lo mucho que a ellas les había formado.

"A la hora de realizar estos créditos me siento como si estuviera haciendo un trabajo a parte, no lo entiendo como una asignatura que tengo que hacer para aprobar la carrera. (...)Es que me siento especial, porque siento que llevé el Practicum de otra forma, completamente diferente al que están llevando el resto de mis compañeros, y que le estoy sacando muchísimo más partido." (D. E2. PRC.18-2-98)

"El programa me parece muy bien, sobre todo la dinámica de trabajar en grupo. La gente está muy acostumbrado a trabajar para sí, consigo y nada más. Y realmente, eso te da una idea muy monolítica de todo." (C. E2. PRG.15-2-98)

7.4. EL DIARIO DE REUNIONES.

El diario de reuniones ha sido utilizado en nuestra experiencia de formación con una doble funcionalidad: favorecer el proceso formativo/reflexivo de nuestras alumnas y servir de instrumento de recogida de datos para la investigación.

Se caracteriza porque en él las alumnas han plasmado sus impresiones, opiniones, experiencias y dudas acerca de cada una de las reuniones que

hemos realizado a lo largo del Practicum. Este amplio documento aborda cuatro dimensiones: personal, conocimiento profesional, intervención educativa y programa de formación.

En el análisis de cada una de las dimensiones observaremos coincidencias entre las alumnas, inicialmente y en la evolución. En primer lugar, explicamos brevemente cada una de las dimensiones de un modo global y, posteriormente, abordamos el análisis parcializado de cada una de las categorías incluidas en la dimensión.

7.4.1. DIMENSIÓN PERSONAL

7.4.1.1. Análisis global de la Dimensión Personal.

Bajo este apartado nos proponemos describir y analizar la evolución del pensamiento de nuestras alumnas respecto a la dimensión personal reflejada en sus diarios de reuniones. Antes de iniciar el análisis, nos parece importante recordar que esta dimensión es de suma importancia a la hora de valorar los resultados de cualquier experiencia de formación y mucho más en la nuestra, donde entendemos que el grupo debe responder fielmente a los Principios de Individualización y Socialización, por lo que nos parecía crucial conocer el *“Yo como me siento”* de cada uno de los miembros del grupo. Esta es una razón para defender la utilización de cuatro categorías dentro de esta dimensión, pues nos permitirá un conocimiento más profundo del estado personal y su mediación tanto en la experiencia de prácticas como en la evolución del pensamiento.

El comportamiento que las alumnas presentaron, como inicialmente se podría predecir, no ha sido muy homogéneo. Un primer acercamiento sólo al número de frecuencias (aunque este tipo de tratamiento no es propio de un estudio cualitativo como éste), nos permite dividir al grupo en dos subgrupos:

- El primero, constituido por las alumnas (A y C) y marcado por frecuentes referencias a esta dimensión y, de modo especial, a la categoría *"emociones, estado de ánimo"*.
- El segundo lo forman las alumnas (B y D) con un número muy inferior de alusiones, repartidas además de un modo más uniforme por las distintas categorías.

Atendiendo al comportamiento de esta categoría a lo largo de las distintas etapas del Practicum, podemos afirmar que ésta ha ido perdiendo presencia en el Practicum II.. Parece que el programa de formación y fundamentalmente la fuerza del propio grupo ha ido acogiendo muchos de los miedos e inquietudes. De la lectura de los diarios se puede hacer una primera interpretación que defendería la incidencia que ha tenido el apoyo del grupo así como toda la experiencia de prácticas vivida para que las alumnas dejasen en un segundo plano lo exclusivamente individual. De hecho, en la alumna B desaparecen las alusiones a dicha dimensión en el Practicum II.

Otro aspecto que inicialmente se aprecia, prácticamente en todas las alumnas, es que se da cierta bipolaridad en su pensamiento:

OPTIMISMO / MIEDO: *"Mientras lo explicaba me estaba preparando para asumir ese compromiso, porque me conozco y tengo miedo de no ser constante en la realización del diario, aunque las ganas de trabajar no faltan."* (B. DR.ESA.14-11-96)

ANIMO / DESANIMO: *"Debo reconocer que estaba tensa (recordando experiencias de las reuniones anteriores) pero también animada."* (C. DR. ESA.28-11-96); *"Mi reacción fue la de sentirme desbordada. En un principio yo no sabía qué contestar, porque no sabía que me preguntaban. Pero poco a poco fueron saliendo respuestas y me he animado."* (D. DR. ESA.14-11-96)

No debemos obviar el papel relevante que las emociones, estados de ánimo, preocupaciones y autoestima ejercen sobre cualquier vivencia y en concreto en la que nos ocupa, en la que cualquier problema personal podría desbaratar el mejor de los trabajos de formación. Sin embargo y gracias fundamentalmente a las protagonistas, esto último no aconteció. Por el contrario, como ya venimos manifestando, la experiencia resultó un éxito.

Lo que sucedió al respecto fue lo siguiente: aunque inicialmente las cuatro alumnas seleccionadas se comprometieron con la experiencia de modo totalmente libre y voluntario, y a su vez todas reunían un número de características comunes que las podría identificar con un perfil académico (aprendizaje eminentemente reflexivo, interés claro por el ámbito educativo, capacidad de compromiso...) que las definía como buenas candidatas para este tipo de programa (no porque ellas nos lo hubiesen manifestado en una entrevista de selección, sino porque nosotros las conocíamos y después de un seguimiento las habíamos seleccionado), lo cierto es que no todas son emocionalmente iguales, ni han tenido las mismas experiencias, ni afrontan la vida del mismo modo, situación que por otra parte no nos parecería deseable para un grupo que quiere reflexionar. Por lo tanto, esa diversidad, asumida inicialmente, generó pequeños reajustes en el grupo y más o menos problemas de adaptación en cada uno de los individuos.

Tras la lectura de los diarios se puede comprobar que, inicialmente, las alumnas A y C no eran muy optimistas: *"No sé lo que sentí pero no era agradable ni me sentía cómoda."* (A. DR. ESA.14-11-96); *"He acudido enormemente motivada, animada, esperanzada. Pero las cosas se han torcido."* (C. DR. ESA. 14-11-96), *"En cualquier caso, era un mal día para mí. Sé que ello no es disculpa y me pregunto qué ocurrirá cuando no tenga un buen día y sean mis alumnos quienes lo paguen... Debo cambiar de actitud, intentar al menos suavizarla."* (C. DR.ESA. 12-12-96)

Tras la lectura de estas citas, cualquiera puede pensar que éste no era el mejor campo de cultivo para iniciar la experiencia de formación. Sin embargo, y a pesar de las numerosas alusiones negativas manifestadas en dichos documentos, ellas siguieron participando activamente en el grupo y, aunque con pasos hacia delante y hacia atrás, su estado emocional se va modificando. Esta evolución se puede apreciar a continuación: *"Quizás los nervios o la falta de sueño me hicieron estar un poco borde."* (A. DR. ESA. 3-4-97), *"Por primera vez vi un grupo y algo claro y hecho. Trabajamos muy bien"* (A. DR. REU. 5-6-97), *"Soy un desastre."* (A. DR. ESA. 20-11-97); *"Comenzamos ya con nuestro proyecto de futuro -casi presente- y deseo afrontar esta experiencia. Aunque han pasado flashes de miedo e inseguridad, me reafirmo en mi anhelo: quiero ser educadora. Y la E.F. es mi propia expresión. ¡Ánimo!"* (C. DR. CSM. 16-4-97).

Finalmente, gracias a la propia evolución y maduración personal, a la aportación del grupo y el programa, así como a la experiencia de prácticas vivida, se modificó este pesimismo inicial. En concreto, el cambio en el estado de ánimo en la alumna C desde el Practicum I al II ha sido espectacular, como se comprueba en las siguientes citas extraídas del final del Practicum II: *"Me siento con fuerzas renovadas y la experiencia que estoy teniendo no me la quita nadie"* (C. DR. CSM.20-11-97), *"En cualquier caso no nos rendimos (yo por lo menos) y salimos adelante."* (C. DR. CSM. 12-2-98).

En la alumna A el cambio ha sido más costoso por tres razones: en primer lugar, porque nos encontramos con una alumna muy válida pero muy autoexigente, lo que la lleva a convivir entre un discurso de eficacia técnica y una actitud reflexiva (lo cual en muchos momentos la confunde); en segundo lugar, su forma de actuar y pensar es muy pesimista; en tercer lugar, como veremos en el diario de prácticas, posiblemente impartió clase con uno de los peores cursos, lo cual no le ayudó mucho en su autoestima. Sin embargo, a

partir de la mitad del Practicum II se comprueba que aumenta su optimismo: *"Me gustó esta reunión y creo que así se aprende mucho."* (A. DR. REU. 4-12-97), *"Me encantó esta reunión"* (A. DR. REU.12-2-98)

7.4.1.2. Análisis de cada una de las categorías.

EMOCIONES Y ESTADO DE ÁNIMO (ESA)

Esta es la categoría con un mayor número de referencias y hace alusión a las emociones y estado de ánimo de cada una de las alumnas.

Inicialmente todas presentan cierta confusión, algo lógico al comenzar cualquier actividad nueva y aún más fácil de comprender tratándose de una investigación-acción. Sin embargo, no en todas se manifiesta de igual modo y por lo tanto no cursan con el mismo estado de ánimo.

Como se puede comprobar en las siguientes citas, las referencias que inicialmente realizan las alumnas A y C acerca de su estado anímico atienden a aspectos ajenos al propio programa de tutorización: *"Tuve suerte porque con la mala semana que pasé al ser la reunión después de los exámenes"* (A. DR. ESA. 28-11-96); *"En cualquier caso era un mal día para mí. Sé que ello no es disculpa y me pregunto qué ocurrirá cuando no tenga un buen día y sean mis alumnos quienes lo paguen."* (C. DR. ESA. 12-12-96). Por el contrario, las de las alumnas B y D se refieren fundamentalmente a emociones y estados de ánimo relacionados con la vivencia de la investigación-acción: *"Me voy a casa con ganas de trabajar sólo espero que me duren."* (B. DR. ESA.14-11-96); *"Paralizada me quedé, cuando escuché la respuesta que nos dio la profesora."* (D. DR. ESA.14-11-96)

Sin embargo, una vez que se inicia el Practicum II todas centran la mayoría de sus comentarios emocionales en el programa de tutorización, las reuniones, las relaciones con otros miembros del grupo, las prácticas...; es decir, el estado de ánimo respecto a la investigación-acción: *"Me siento mal,*

nervios en el estómago, como si los traicionase (alumnos instituto)." (A. DR. ESA. 11-12-97); *"Hoy me he sentido muy bien conmigo misma, porque creo que he interpretado correctamente la filosofía y el discurso de nuestro grupo de trabajo ."* (C. DR. ESA.20-11-97).

CONFIANZA Y SEGURIDAD EN SÍ MISMA (CSM)

En esta categoría analizamos aquellas citas que atienden a la seguridad personal, autoestima o confianza en uno mismo, que fundamentalmente vienen dadas por la personalidad de cada una de las alumnas. Sin embargo, la vivencia del Practicum junto con el programa de tutorización parece que han reforzado la autoestima en todas: *"Sé que tengo que buscar soluciones, a eso voy."* (A. DR. CSM 30-10-97); *"No me costó mucho hacerlo pues con lo observado los días anteriores y con lo hablado en las reuniones que tuvimos entre observaciones, fue muy fácil."* (B. DR. CSM 3-4-97); *"A medida que pasan las reuniones y que en mi poder tengo más material, me siento más segura de mí misma y con mayor capacidad para intervenir. Puede que ahora sí sepa qué quiero de todo esto..."* (D. DR. CSM 16-4-97)

La experiencia de prácticas juega un papel determinante en esta categoría. En concreto, en el caso de la alumna C resulta espectacular cómo el gusto por la docencia ha aumentado su seguridad y autoestima aunque su situación personal ajena al Practicum sigue sin ser buena. Ello se puede apreciar en las siguientes citas recogidas de sus diarios de reuniones: *"Tengo una cosa muy clara: ME APASIONA LA ENSEÑANZA Y SÉ QUE ES LO MIO. VOY A LUCHAR POR CONSEGUIR LO QUE ME PROPONGA."* (C. DR. CSM. 13-3-97), *"Aunque he pasado flashes de miedo e inseguridad, me reafirmo en mi anhelo: Quiero ser educadora. Y la Educación Física es mi propia existencia."* (C. DR. CSM. 16-4-97)

PREOCUPACIONES (PCU)

La lectura de los diarios apenas ofrece referencias de preocupaciones respecto a las reuniones y tan sólo las alumnas C y D realizan alguna aportación. La primera manifiesta su preocupación por sus dificultades para hablar en público y, en especial, para manifestar sus opiniones en las reuniones: *"Mi problema con las intervenciones orales sigue siendo un poco exagerado. Pero estoy dispuesta a intentar superarlo."* (C. DR. PCU. 13-2-97). La segunda también evidencia problemas en la comunicación, le preocupa el no exponer a veces algún tema o problema al resto del grupo durante las reuniones, guardandoselo para ella: *"Siento la necesidad de comunicar lo que sucede en las clases y sobre todo el problema que tengo con la autoridad y las pruebas de Eurofit."* (D. DR. PCU. 20-11-97)

Otra preocupación en la que inciden todas las alumnas se refiere a la futura intervención docente, dificultades, problemas, limitaciones, que ya aparecen manifestadas en este diario durante el Practicum I: *"De vez en cuando se me pasa por la mente la idea de dar clase allí para el año y se me plantean bastantes dudas sobre mi capacidad para esa tarea. ¿Seré capaz de no cometer los errores que ahora observo en ellas? ¿Conseguiré que los alumnos aprendan en mis clases? ¿Haré clases motivantes? ¿Sabré explicarme de forma clara y concisa? ¿Cómo conseguiré que todos me atiendan? ¿Repasaré los objetivos de la sesión y modificaré la clase siguiente en función de éstos? ."* (B. DR. PCU. 13-3-97); *"Por otro lado tengo la sensación de no saber si lo que hago se corresponde con lo que pretendo. Tengo necesidad de un feedback acerca de mi trabajo."* (D. DR. PCU. 18-12-97)

EXPERIENCIAS PREVIAS DOCENTES / DISCENTES (EXP)

Esta categoría, como ya hemos manifestado previamente, tiene una frecuencia muy baja. Sin embargo, la hemos mantenido porque en su momento nos permitirá triangular con datos de los cuestionarios.

Sólo dos de las alumnas hacen referencia a ella: la alumna B, con una breve referencia hacia la influencia de dichas experiencias previas en los procesos de maduración: *"Yo dije que tuve experiencias, recuerdos de clases concretas que realmente me marcaron, profesores que tuvieron un papel muy importante en mi proceso de maduración, tan positiva como negativa."* (B. DR. EXP.28-11-96).

La alumna A tiene un mayor número de referencias a esta categoría, pues siempre ha manifestado estar muy influida por sus experiencias docentes previas. En concreto, su entorno familiar está muy relacionado con el ámbito de la docencia, hecho que según ella la ha marcado mucho. Este es el motivo que explica las referencias a esta categoría incluso en otras categorías: *"Tengo profesores por todas partes en mi familia, así que yo siempre mantuve esa figura de adulto-profesor con confianza relativa."* (A. DR. EXP.20-11-96), *"¿Vendrá con la práctica? ¿Y si no viene? ¿Y si me metí aquí por la familia?, etc."* (A. DR. PCU. 14-11-96).

7.4.2. DIMENSIÓN CONOCIMIENTO PROFESIONAL.

7.4.2.1. Análisis global de la dimensión Conocimiento Profesional.

Nos encontramos con una dimensión en la que nuestra intención no es valorar el dominio que nuestras alumnas tienen de los conceptos básicos, sino estudiar qué entienden por cada una de las categorías estudiadas, cómo influyen en sus prácticas y en el resto de su pensamiento y la evolución del mismo durante el Practicum.

Las categorías estudiadas son: papel y función de la Educación Física; papel y función del profesor de Educación Física; enseñanza eficaz y estatus profesional.

Un primer acercamiento a esta dimensión en el diario de reuniones nos ofrece una frecuencia no muy elevada, pero no debemos olvidar que el número de categorías que incluye sólo es de cuatro, sólo comparable con la dimensión personal. En este caso el comportamiento respecto a número es similar.

Curiosamente la alumna B, que era la que menos referencias personales mostraba, aquí es la que mayor número tiene. Por el contrario, la alumna A que presentaba mayor frecuencia en la dimensión personal, aquí es muy escasa.

Respecto al comportamiento de esta dimensión a lo largo del Practicum, podemos afirmar que el mayor número de referencias se realizan durante el Practicum I, siendo en el II trasladadas a la de intervención educativa donde estas concepciones quedan reflejadas confirmándose o no las realizadas en el Practicum I.

Inicialmente destaca la preocupación que todas las alumnas manifiestan por el conocimiento de los alumnos, apareciendo referencias a ellos frecuentemente en las distintas categorías. Como ejemplo recogemos la siguiente cita: *"A través de ella (E.F.) podemos tener un conocimiento más profundo del alumno e intervenir mejor en su educación que otro profesor que sólo se limita a presentar una materia y a corregir un examen."* (D.DR.PEF.14-11-96)

7.4.2.2. Análisis de cada una de las categorías.

PAPEL Y FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. (PEF)

Todas coinciden en destacar como principal función de la Educación Física el desarrollo de actitudes frente a una Educación Física excesivamente centrada en las aptitudes. Este primer análisis se confirma con las siguientes citas: *"El objetivo de la Educación Física dicen ser las aptitudes y yo no estoy demasiado de acuerdo."* (A. DR. PEF.28-11-96); *"Yo creo que las aptitudes*

no deben ser el objetivo principal , yo no voy a ser más feliz o gozar de mayor salud porque sepa hacer la voltereta o jugar al Voleibol; sí lo seré si con ello consigo relacionarme con los demás, estar contenta conmigo misma o tener costumbre de hacer deporte en mi tiempo libre; por eso los catalogaría como medios que servirán de estímulo para adquirir unas actitudes determinadas, un gusto hacia la actividad física que influirá positivamente en la salud y la felicidad.” (B. DR. PEF. 28-11-96)

Todas se manifiestan seriamente preocupadas por la necesidad de que la Educación Física y sus profesionales se involucren en la creación de hábitos saludables y se fomente el interés por la práctica de la actividad física en el tiempo de ocio, quedando así reflejado en sus diarios: *“Me gustaría abrirles el gusto por la actividad física y demostrarles la importancia de nuestro cuerpo y de sus movimientos, que se aceptasen tal y como son, que viesen sus limitaciones y posibilidades, que se fomentase más la relación entre los compañeros y que se diesen cuenta de que la actividad física es la causante.”* (B. DR. PEF.13-3-97)

Sus concepciones se sitúan dentro de paradigmas con una marcada tendencia crítica que les hace entender la Educación Física de un modo global. Defienden las posibilidades de actuación de ésta en la sociedad que les rodea aunque son conscientes de que no es una tarea fácil. Las siguientes citas documentan lo aquí expuesto:

“Me parece bien tener una justificación, pero si mi modo de entender la Educación Física no es eso, tengo que ser coherente: yo valoro más los intereses, el trabajo , etc, que los metros y golpes de una prueba, sobre todo si estos últimos son sólo el resultado de un estado y no de un proceso en el que yo tenga lo mínimo que ver.” (A. DR. PEF. 4-12-97)

“Yo entiendo que la Educación Física es una educación genérica e integral; ... creo que es en las clases de EF donde mis alumnos pueden liberarse y despertar, demostrar sus inquietudes, sus ambiciones, y a través de la práctica deportiva, desarrollar valores y aspectos fundamentales para afrontar la vida fuera del centro.” (D. DR. EF. 14-11-96)

“Es importante analizar en qué medida con nuestra asignatura podemos hacer que mejore su nivel de vida y crezcan con unos valores adecuados.” (B. DR. PEF. 15-1-97)

Debemos señalar que a lo largo del proceso de formación no se aprecian importantes cambios en sus concepciones respecto a la educación; por el contrario, durante todo el Practicum manifiestan su inconformidad cuando las profesoras del instituto las tachan de utópicas. En las siguientes citas se aprecia lo poco que se han modificado sus concepciones que desde un principio eran progresistas.

“La verdad es que no sé si me comporto de una manera utópica al pensar que la Educación Física va más allá de lo que en realidad se puede esperar de ella, pero una vez le escuché decir a alguien, que de Educación Física entiende mucho, que (la utopía de hoy es la realidad del mañana)” (D. DR. PEF. 14-11-96)

“Esto me hace pensar en la huella profunda que marcan las actividades del cuerpo.” (C. DR. PEF. 22-5-97);

“Es increíble como la Educación Física es capaz de conseguir todo esto. Pero no por sí sola, como algunos creen; se necesita el empujoncito de la reflexión y sobre todo de la Acción.” (C. DR. PEF. 12-2-98).

Este fenómeno lo hemos vivido como un éxito de nuestro programa, pues lo habitual es que el encuentro con la realidad de la práctica favorezca la

aparición de creencias conservadoras, más cercanas al conocimiento práctico de las profesoras del instituto. Sin embargo, o bien porque las concepciones estaban muy consolidadas o porque las reflexiones frecuentes dieron su fruto, el proceso no ha sido tan reproductor y pesimista como viene siendo frecuente.

PAPEL Y FUNCIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA. (PRP)

Esta dimensión se encuentra en estrecha relación con la concepción de la Educación Física, a la cual le siguen demandando mayor compromiso con las actitudes y la creación de hábitos.

Comparten que para desarrollar satisfactoriamente su actividad profesional deben trabajar con otros, no estar solos: *“Pienso que un punto muy importante de lo tratado ayer en la reunión ha sido el de que no se puede trabajar solo.”* (A. DR. PPR. 29-1-97); *“Se resaltó la importancia de reunirse con otros profesores y contrastar ideas y opiniones para seguir evolucionando y formándose como profesor. Es importante esto porque muchas veces la estructura formal que te rodea no funciona y tienes que buscar soluciones para seguir adelante.”* (B. DR. PPR. 29-1-97).

Dos de las alumnas (B y C) recogen, dentro de las funciones del profesor, la de cambiar actitudes, modificar comportamientos y, a su vez, la de adaptarse a las necesidades y demandas de los alumnos: *“A mí me parece que es una cuestión de adaptarse a cada circunstancia particular y con un poco más de flexibilidad: que los alumnos no tengan que adaptarse al profesor sino que éste busque adaptarse a los alumnos.”* (C. DR. PRF. 3-12-97)

ENSEÑANZA EFICAZ (EFI)

Esta es una categoría a la cual las alumnas apenas prestan atención en la redacción de sus diarios. Sin embargo, la hemos utilizado porque podía permitirnos profundizar algo más en sus concepciones de la Educación Física y su actitud profesional.

A lo largo de estos dos años, la alumna A no ha realizado ningún tipo de referencia a esta categoría en ninguno de sus diarios.

Las alumnas B y D manifiestan que cuando hablamos de enseñanza eficaz en primer lugar debemos hacer referencia a los alumnos, aunque también se atiende a otros factores. Así afirman: *“Una enseñanza de calidad o ser un buen enseñante debe tener en cuenta al alumno, sus necesidades y sus intereses.”* (D. DR. EFI. 15-1-97); *“Creo que es fundamental no centrarse en un solo aspecto para determinar una buena enseñanza porque podríamos acabar dándole más importancia de lo que tiene. Tenemos que saber encontrar un dinamismo o saber inclinar la balanza según las circunstancias y los alumnos.”* (B. DR. EFI.15-1-97).

Las alumnas C y D defienden en sus diarios que no debemos engañarnos pensando que sólo hay una única forma de enseñar eficazmente, entienden que no hay recetas infalibles, ni una buena forma de actuar, y defienden también la importancia de ser capaz de aprender de tus errores.

ESTATUS PROFESIONAL (ESP)

Se vuelve a repetir lo acontecido con la anterior categoría respecto a las escasas referencias que las alumnas hacen a la misma, pero su estudio lo seguimos justificando por su aportación a la investigación y a las posibilidades de triangulación con otros instrumentos y sujetos.

De la discusión que tuvimos en una reunión en que se tocó el tema del estatus profesional se dijo que era el profesor el que con su actuación en el instituto debía darle prestigio a la Educación Física. La alumna A manifiesta en su diario que comparte esta opinión y le resulta interesante. Sin embargo, cuando las profesoras manifiestan que quieren ser exigentes en la evaluación para mantener el prestigio de la asignatura, la misma alumna no está de acuerdo con dicha propuesta.

7.4.3. DIMENSIÓN PROGRAMA.

7.4.3.1. Análisis global de la Dimensión Programa.

El análisis de esta dimensión es clave para nuestro estudio ya que nos permite conocer cómo han vivido personalmente las alumnas el programa de formación que nosotros proponemos en esta tesis doctoral como alternativa a los modelos más institucionalizados.

Hemos subdividido la dimensión en siete categorías: Programa en general, Reuniones, Profesores Tutores, Profesores Supervisores, Compañeras, Observación e Investigación.

En el diario de reuniones las alumnas han realizado frecuentes referencias a esta dimensión, pues identifican este documento con el programa y con la experiencia de formación. En él han quedado reflejadas las expectativas, los sentimientos, los deseos, los miedos y las vivencias especialmente relacionadas con cada una de las técnicas y fases del programa.

El comportamiento global ha sido distinto según la categoría, destacando con una elevada frecuencia las categorías Programa en General, Reuniones y Profesores Supervisores.

De un modo especial en la categoría Reuniones, el tratamiento que todas hacen de las mismas ha sido muy valioso ya que nos ha permitido conocer el papel que estas sesiones han jugado en el proceso de formación. El análisis ha ido creciendo en complejidad, reflejando cada vez más un pensamiento reflexivo que las ha llevado de una primera enumeración y descripción general a la realización de valoraciones sobre su utilidad, dificultades, etc.

En la categoría específica del Programa hemos podido comprobar, de acuerdo con lo ya observado en la dimensión Personal, que las alumnas inicialmente afrontaban la experiencia con cierta ansiedad y desorientación.

Sin embargo, pronto aumenta el conocimiento acerca del programa y con ello surge un sentimiento de pertenencia al grupo y satisfacción por participar en la experiencia. En el marco de esta dimensión reflexionan sobre las técnicas de formación aplicadas y realizan críticas positivas y negativas al programa, aportando posibles estrategias de mejora.

Motivado por las altas expectativas que a partir del primer mes se van generando, las alumnas han llevado a cabo un gran número de referencias acerca de las profesoras supervisoras. En ellas comentan cuáles consideran que son las funciones que desempeñan, cómo es la relación con ellas, problemas e incluso agradecimientos.

El resto de categorías es cuantitativamente menos significativa, pero comprobaremos en el posterior análisis individual que su aportación es indiscutible.

7.4.3.2. Análisis de cada una de las categorías.

PROGRAMA EN GENERAL (PRG)

El análisis de esta categoría nos permite conocer cuáles han sido las impresiones y sentimientos de las alumnas respecto al programa de formación en el que han participado. Posteriormente, triangularemos los datos recogidos en los diarios con los obtenidos de las entrevistas, cuestionarios, etc. En cualquier caso, esta información es de gran relevancia, ya que nace de un acto espontáneo y natural en donde las alumnas nos han hablado al respecto sin que nosotros se lo hayamos solicitado.

El número de referencias ha sido bastante elevado, lo que ha enriquecido nuestro análisis. Merece una mención especial la alumna C que, aunque tiene aproximadamente el mismo número de referencias que la alumna B, va realizando referencias y reflexiones acerca del programa prácticamente a lo largo de todo el diario.

De la lectura de sus diarios se desprende que inicialmente las alumnas no comprendían totalmente lo que debían hacer, manifestaban que no sabían qué era exactamente lo que nosotros les demandábamos. A modo de ejemplo, se ofrecen las siguientes citas: *"En esta sesión comenzamos a trabajar y a medida que ésta avanzaba, comprendía ligeramente lo que teníamos que hacer; porque sigo sin tener muy claro lo que estamos haciendo."* (D. DR. PRG. 14-11-96); *"Quizá ese día comience a ver un poco más claro y más cercano el punto hacia el que caminamos."* (C. DR. PRG. 24-2-97). La desorientación inicial era predecible en un proyecto de las características del nuestro. Lo cierto es que nosotros sabíamos lo que intentábamos alcanzar, pero no podíamos concretar todo el proceso pues lo desconocíamos, ya que éste iba a ser resultado del trabajo de todos durante estos dos años.

Como se aprecia en las siguientes citas, durante los primeros meses aumentó el conocimiento de lo que debían hacer, paralelamente al surgimiento de un sentimiento de pertenencia al grupo, al aumento del clima de confianza y a la satisfacción por participar en el programa: *"Otro de los aspectos que se nota es la confianza que vamos tomando unos con los otros, lo que hace que los temas sean tratados con mayor claridad (...) Cada vez me siento más inmersa en lo que hacemos, es importante escuchar lo que dicen los demás y esto hace que después de cada sesión me marche más contenta."* (D. DR. PRG. 10-4-97); *"Este proceso me ha servido para darme cuenta de que hay cosas que cambiar y pueden y deben cambiarse. Todos los componentes del grupo de trabajo estamos de acuerdo en ello. El Practicum empieza a cobrar forma (fondo ya lo tenía desde hace tiempo) y me siento ilusionada, esperanzada incluso, ante las perspectivas de aprendizaje, formación y reflexión que ello me brinda."* (C. DR. PRG. 13-3-97)

En esta categoría han aparecido referencias a algunas de las características y técnicas más significativas del programa:

- La importancia de la reflexión dentro del proceso formativo. El programa parece que respondió a los intereses de las alumnas y la necesidad de asentar la formación en un proceso reflexivo fue asumido por ellas a modo de estandarte identificativo. Todas se refieren a la reflexión en sus diarios y como muestra hemos seleccionado algunos párrafos: *“La reflexión sobre la propia práctica es un punto que, con el sistema de trabajo de este grupo, queda bastante patente que es plenamente aceptada y llevada a la práctica (espero, porque no sé si lo haré en el futuro porque es distinto reflexionar que “comerse el tarro”).”* (A. DR. PRG. 29-1-1997); *“Yo no entiendo la E.F. si no es desde el punto de vista de la reflexión y de la crítica. Reflexión supone para mí el conocer el cómo, por qué y para qué de mi actividad. La crítica supone la revisión objetiva de los resultados, el análisis de esos y la propuesta de soluciones que trataré de llevar de nuevo a la práctica.”* (D. DR. PRG. 13-2-1997); *“Comenté en la reunión los aspectos positivos que le estoy viendo al Practicum desarrollado anualmente. Después de cada clase tienes tiempo para reflexionar sobre lo ocurrido y buscar nuevas estrategias o modificar ciertas cosas, además puedes comentarlo con las demás y entre todas nos ayudamos.”* (B. DR. PRG. 13-11-97); *“Idea vital: nuestro Practicum facilita el paso que todos los demás no pueden o no se atreven a dar: la REFLEXIÓN sobre la realidad educativa de lo físico.”* (C. DR. PRG. 5-3-1997)
- La insuficiencia de las recetas como marco de una enseñanza eficaz. Frecuentemente los alumnos que inician su intervención práctica demandan estrategias docentes “infalibles” para aplicar en sus clases y también suelen realizar las primeras observaciones como si los docentes fuesen modelos a imitar. Nosotros hemos intentado evitar estas estrategias formativas en nuestro programa. Como se recoge en la siguiente cita, parece que las alumnas asumieron nuestra forma de pensar: *“En nuestro proceso de*

formación no valen las recetas. Tenemos que ir aprendiendo poco a poco. La persona es muy importante en E.F.” (C. DR. PRG. 18-2-98)

- El autovisionado como técnica de formación y autoevaluación. Tras la lectura de los diarios podemos afirmar que todas las alumnas han valorado positivamente la utilización del vídeo para grabar la propia práctica y posteriormente poder juzgarla y discutirla con el resto de los compañeros. A continuación, recogemos algunas citas: *“Se analizó primero mi intervención y el modo en que resolví el problema. A todos les pareció bien, pero pude comprobar también que yo me puse un poco nerviosa y no di tiempo a que el grupo de trabajo se organizara y ejecutara con corrección.”* (D. DR. TEC. 26-2-98), *“Ahora es cuando se ve como se analiza la propia práctica. Lástima que haga falta vídeo, etc.,... para darse cuenta de lo que haces.”* (A. DR. TEC. 3-2-98). La alumna B manifestó que a ella le gustaría haberse visto antes y no haber esperado al mes de febrero. Sin embargo, nosotros lo dejamos voluntariamente para el último período de prácticas porque, aunque el vídeo facilita bastante la conciencia acerca de la propia práctica, los comentarios de los compañeros pueden dirigir demasiado la autopercepción y la intervención posterior: *“Las correcciones que me hicieron no sé si las interpreto bien y se me han olvidado muy rápido. Como las explicaciones son tan globales y yo siempre hago el análisis centrándome en las anécdotas.”* (A. DR. TEC. 3-2-98); *“No sé si es bueno que veamos los de las otras (B ha estado condicionada por el uso de C del espacio), sin embargo se aprende”.* (A. DR. TEC. 18-2-98)
- El diario. Las alumnas A y D dedican unas frases a hablar del Diario. La primera tan sólo describe las orientaciones que les dimos para su elaboración y la segunda manifiesta cuál era su posicionamiento inicial respecto a su realización: *“Mi posición fue de escepticismo, puesto que*

siempre había rechazado la realización de uno, porque tenía la sensación de que una persona que escribe uno es una persona insegura." (D. DR. TEC. 14-12-96). A pesar de esta actitud inicial no vuelve a efectuar ningún comentario contrario al mismo y ha elaborado unos documentos detallados y en los que no se aprecia que lo realice con desgana.

A continuación presentamos un pequeño análisis de las críticas, positivas y negativas, que las alumnas han realizado del programa en sus diarios de reuniones.

Críticas negativas:

- Dificultades para trabajar en grupo. *"Quizás porque ya se nos comentó en otras asignaturas o porque es algo que me resulta personalmente difícil de afrontar, con todo lo positivo que lo veo. El trabajo en grupo precisa de un (grupo especial) para que funcione, aunque sé que ese grupo se puede fabricar con el esfuerzo de todos."* (A. DR. PRG. 29-1-97) Aunque ésta no es directamente una crítica, sí manifiesta cierto temor a un programa basado en el grupo. A pesar de lo curioso de esta crítica, tampoco debe sorprendernos si recordamos que ya hemos presentado a la alumna A como la más individualista. Sin embargo, no realiza más comentarios hostiles sobre el grupo durante el resto del diario y ha participado activamente en el mismo.
- A veces no hemos sido protagonistas del grupo de investigación-acción. *"Poco a poco las hemos encauzado, pero algunas cosas se nos escapan. Lo malo es que no hacemos nada por protestar en algunas ocasiones, y ese protagonismo que se nos supone en el grupo de Investigación-Acción se desvirtúa."* (C. DR. PRG. 22-5-97) Esta reflexión también la pudimos haber hecho nosotros. Inicialmente costó que todo el grupo, especialmente las alumnas, demostrasen con su actitud que estábamos ante un programa

abierto en el que todos teníamos la misma posibilidad de participar y provocar cambios. Hoy en día, cuando ya hemos realizado algún programa similar con otros grupos, comprendemos que inicialmente es normal esta actitud: por una parte exigen protagonismo pero a la vez tienen miedo de asumirlo o no saben cómo hacerlo.

- Costosa en tiempo y esfuerzo: *"Para la observación vamos a perder bastantes clases de una semana, ¡menudo horario!. No me importa demasiado, además es el único modo."* (A. DR. PRG. 28-11-96) Ésta vuelve a ser una crítica velada, pero no por ello menos real. Nosotros somos conscientes que demandábamos a nuestras alumnas un gran compromiso y una dedicación importante no sólo cuantitativamente, sino también cualitativamente. Sin embargo, entendíamos que la experiencia sería muy enriquecedora para ellas, por lo que valía la pena el esfuerzo.
- Riesgo de olvidar el marco teórico que debe sustentar la práctica: *"Creo que hay una parte importante que el año pasado sí se trabajaba y es el marco teórico de referencia. Había algo que sí nos respaldaba y creo que este año se ha perdido y que deberíamos retomarlo."* (D. DR. PRG. 18-12-97) Esta crítica puede parecer sorprendente viniendo de una alumna, pero lo cierto es que todas han coincidido en demandar la reflexión como estrategia para enriquecer el conocimiento práctico aunque necesariamente contextualizada en un marco teórico. Lo que nos demuestra que nos encontramos con un grupo de alumnas que, en nuestra opinión, han comprendido perfectamente cómo debe ser la reflexión en la acción y sobre la acción, lo que no quiere decir que ésta sea fácilmente alcanzable.
- Perdernos en las anécdotas. *"Hemos comentado anécdotas acerca de las manifestaciones de la agresividad a lo largo de las clases. Pero todo se ha quedado, paradójicamente, en una visión anecdótica de las mismas."* (C.

DR. PRG. 26-2-98) Esta crítica mantiene una estrecha relación con la anterior. Posiblemente, éste es un tributo que tiene que pagar un proceso basado en la reflexión y combinado, a su vez, con la investigación-acción. Resulta más difícil gestionar la reunión, pues cuando todos los participantes tienen igual protagonismo, ¿quién corta? El consenso es importante. Sin embargo, a veces nosotros como formadores dábamos un giro a la discusión si ésta derivaba excesivamente en las anécdotas y finalmente las alumnas también lo hacían cuando eran conscientes de que estábamos cayendo directamente del conocimiento práctico en el comentario anecdótico.

- Dificultades de combinar investigación y prácticas: *"La investigación debería plantearse más adelante, no sólo para salir adelante con éxito, sino para poder afrontarla con mayor realismo desde la experiencia práctica."* (C. DR. PRG. 30-3-98) Nos encontramos ante una crítica realizada muy frecuentemente por todos los alumnos del Practicum, no sólo por nuestras alumnas. Ésta se debe a que resulta difícil combinar una primera experiencia en preservicio con la realización simultáneamente de una investigación, aun cuando esta última no es muy pretenciosa.
- Dificultades para reunirnos todo el grupo: *"Otro problema es el no reunirnos todo el grupo de investigación y cuando lo hacemos, dedicarnos a programar clases."* (B. DR. PRG. 20-12-97) Aunque inicialmente todos los miembros del grupo se comprometieron con la experiencia y con la asistencia a las reuniones periódicas, con el tiempo descendió el cumplimiento de este compromiso (especialmente en las profesoras del instituto), lo cual a las alumnas les preocupó. Sin embargo, comparando con otras experiencias y considerando que llegamos a reunirnos hasta una vez por semana, el grado de compromiso fue elevado y finalmente las alumnas lo comprendieron.

- Dificultad para que la experiencia produzca grandes cambios en los profesores de los Institutos: *"A lo largo de los años ha cambiado mucho mi concepción del grupo de trabajo: he abandonado (aparcado) la utopía de cambio en ellas."* (C. DR. PRG. 30-3-98) En un primer momento, cuando presentamos el proyecto de programa a las alumnas y a las profesoras, nosotros defendíamos un proceso de formación para todos, es decir, en preservicio y permanente, en el que aún hoy seguimos creyendo y al que seguimos defendiendo. Si bien es cierto que eso es posible, depende específicamente del grado de compromiso con el cambio y con el programa asumido por los profesores de los Institutos. A su vez, los cambios son más lentos, ya que el proceso socializador y reproductor de la experiencia es mucho más difícil de modificar.

Críticas positivas:

- Formación reflexiva y cambio: *"Me he quedado muy satisfecha. Veo que mi proceso de formación basado en la reflexión y la acción de ella derivada y derivadora, han obtenido sus frutos; aunque reconozco que no era del todo consciente."* (C. DR. PRG. 12-2-98); *"A lo largo del Practicum se estuvo reflexionando y cambiando cosas en la práctica fruto de esa reflexión. Además, nunca se acaba este proceso y siempre nos falta otra y otra y otra fase, ya que debería ser una dinámica (con los compañeros de trabajo) continua y permanente, una forma de no dejarse llevar por la rutina y de adquirir y acrecentar una actitud de mejora de la realidad. Ojalá pueda formar, en mi futuro trabajo, un grupo de reflexión - acción."* (B. DR. PRG. 31-3-98) Estas citas siguen confirmando, como ya se apreciaba en otras expuestas en este análisis, que las alumnas han asumido totalmente la característica fundamental de nuestro programa, es decir, una reflexión comprometida con los procesos de cambio.

- Relevancia del trabajo en grupo: *"Es importante escuchar lo que dicen los demás y esto hace que después de cada sesión me marche más contenta."* (D. DR. PRG.10-4-97) Aunque no todas han vivido la experiencia de grupo con la misma facilidad, lo que es cierto es que todas hacen continuas referencias a lo positivo que para ellas ha sido formar parte de este grupo. Incluso debemos destacar como dato relevante que las alumnas, en muchos momentos de la elaboración de sus diarios, utilizan la primera persona del plural para referirse a lo que piensan y a lo que les sucede, es decir, aparece una gran identificación del yo con el nosotros como realidades no fácilmente divisibles, incluso en la elaboración de un documento personal como es el diario.
- Importancia de las discrepancias: *"Ha sido muy interesante la aparición de discrepancias desde un principio, porque ello genera nuevas alternativas y aporta puntos de vista complementarios."* (C. DR. PRG. 16-4-97) Se valora como positivo para la formación la aparición de comportamientos contrarios en el grupo durante las reuniones, lo cual enriquece siempre la reflexión.
- Participación en todo el programa de formación y en la programación del centro: *"Me resulta motivante aportar algo a la programación del curso que viene, pues si estás de acuerdo con lo que haces y buscas la forma de ir mejorándolo, siempre te anima a hacerlo todo cada vez mejor. En resumen: me alegra estar haciendo algo en lo que creo."* (B. DR. PRG. 7-5-97) Las alumnas defienden como positivo haber podido intervenir personalmente en su programa de formación y destacan, a su vez, la utilidad que tiene para el conocimiento de la práctica el poder participar directamente en la programación académica de sus futuros alumnos de prácticas, aunque les faltasen conocimientos teóricos e incluso aunque no conociesen del todo a los chicos.

- La organización del período de prácticas: *“El hecho de hacer el Practicum a lo largo de todo el curso y con un solo grupo, ayuda a conocer a los alumnos y a adaptar las sesiones a ellos, también refleja una situación mucho más real.”* (B. DR. PRG.20-12-97) Las alumnas han valorado positivamente la decisión tomada por el grupo de investigación-acción respecto a la posibilidad de realizar un período de prácticas extensivo con un grupo clase, combinado con una estancia intensiva con varios grupos. El objetivo era profundizar en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con una clase y a su vez participar en la docencia de otros grupos (durante una fase más corta), para comprobar diferencias de curso, distintas necesidades, nuevos contenidos, metodologías, etc.
- Incorporación de los conocimientos adquiridos a la práctica: *“Aprendemos mucho, pero también recordamos y nos afirmamos en conocimientos que tenemos y no nos damos cuenta.”* (D. DR. PRG. 16-4-97) Esta valoración es sumamente positiva, ya que reconoce la consecución de uno de los objetivos de esta asignatura (favorecer la reelaboración del conocimiento). Los resultados obtenidos de los cuestionarios han demostrado que muchos de los alumnos que han cursado esta asignatura no han conseguido alcanzar este objetivo.
- Aportaciones a la formación personal y profesional: *“Este ha sido un proceso muy positivo, que ha incluido momentos altos pero también bajos. De su discusión y enfrentamiento han nacido soluciones y, naturalmente, formación personal y profesional.”* (C. DR. PRG. 31-3-98) Es importante para el programa que éste se valore como positivo, no exclusivamente por sus aportaciones a corto plazo, sino por el enriquecimiento personal y profesional.

Finalmente, por lo positivo y el grado de satisfacción que refleja, recogemos la cita de una de las participantes de este proceso de formación, con la cual consideramos que se justifican todas nuestras horas de trabajo: *"Creo que nos tocó la lotería por poder disfrutar de este grupo de investigación-acción. Eternamente, ¡Gracias!"* (B. DR. PRG. 31-3-98)

REUNIONES (REU)

Nos encontramos ante una categoría propia de los diarios de reuniones, que ha sido muy frecuentemente citada por las alumnas. Prácticamente cada día de los cuatro diarios viene introducido por un comentario referente a cómo ha ido la reunión, opiniones, descripciones, valoraciones, etc.

Las referencias atienden a los siguientes temas:

- Grado de implicación personal o participación. En el momento de recordar lo que ha sido la reunión recogen en sus diarios comentarios acerca de cuál ha sido su participación en la misma. Cada día se aprecia cómo se van involucrando más en la experiencia, lo cual también camina de la mano de la participación. A su vez, como se recoge en las siguientes citas, siempre que participan aumenta la satisfacción respecto a la sesión: *"Al final de la reunión me he quedado con una sensación de satisfacción difícil de explicar... me he sentido identificada con las opiniones del grupo, me he implicado en los temas que se trataban y he intentado someterlos a una crítica interna y constructiva."* (C. DR. REU. 28-11-96), *"¡Hoy he participado casi más que ninguna de ellas! Y no me alegro por ellas sino por mí."* (C. DR. REU. 15-1-97); *"Hoy todos participamos y trabajamos muy bien."* (A. DR. REU. 5-6-97); *"Fue una reunión en la que me sentí muy a gusto y participé bastante ya que se trataron temas que realmente me encantaron y que los hice míos, me sentí totalmente involucrada en ellos."* (B. DR. REU. 28-11-96) Como comenta en la siguiente cita la

alumna D, un momento clave respecto a la participación fue el de la observación. El acercamiento a la realidad avivó el deseo de hacer público el pensamiento, de comentar lo observado y discutir con las profesoras del instituto acerca de su práctica: *"Hoy sucedió algo mágico. Yo que rara vez había tenido algo que decir y que cuando lo hacía tenía miedo de meter la pata; hoy no fue así. Hablamos mucho y de forma correcta... durante la observación habíamos asimilado mucha información y éste era el momento para hablar y contar lo que habíamos visto. Ahora sí teníamos conocimiento de causa."* (D. DR. REU. 5-3-97)

- Valoración de la organización de la sesión, de la dinámica establecida, incluso de la temática. Las alumnas han realizado frecuentemente valoraciones de la sesión. Sin embargo, éstas no suelen reducirse a un calificativo (bien, mal,...); por el contrario, comentan los porqués, haciendo muchos de ellos referencia a la participación (como ya expusimos anteriormente), otros a la organización, otros a los objetivos logrados, otros al enfoque, etc. Incluso proponen alternativas para mejorar dichas sesiones. Como ejemplo, recogemos algunas citas de los distintos diarios: *"No avanzamos mucho en esta sesión pero lo poco que hicimos fue muy interesante, no fue difícil. Una vez más me gustó de ella que obtengo buenas cosas."* (D. DR. REU. 16-4-97); *"Finalmente me gustó como se enfocó, pues discutimos entre todos qué aspectos son los más adecuados y nosotras dimos nuestro punto de vista, aunque tenían ellas mucho más que aportar que nosotras."* (B. DR. REU. 16-4-97); *"En cualquier caso se han planteado temas interesantes por su propio significado (aunque el tratamiento no haya sido el adecuado y se haya limitado a lo superficial) tales como: distinción agresividad – indisciplina – juego violento, el origen de dichos comportamientos y el análisis al que el profesor debe someterlos"*

para comprender la realidad y poder adaptar a continuación su intervención.” (C. DR. REU. 26-2-98)

- Dificultades o problemas. Respondiendo a lo que nosotros entendemos por un pensamiento reflexivo, las alumnas han ido pasando a identificar problemas o dificultades en las reuniones a través de sus valoraciones y porqués. De la lectura de sus diarios podemos destacar dos fuentes de problemas (que no todas viven con la misma intensidad). **En primer lugar**, el que se ha vivido con mayor ansiedad y que ya se mencionó en las críticas al programa se refiere a las profesoras supervisoras, debido sobre todo a diferencias de criterios, al grado de compromiso, etc. A modo de ejemplo recogemos las siguientes citas: “ *¡Qué suerte la mía! Hoy había repasado y tenía preparado lo que iba a decir en la reunión acerca de los problemas encontrados en las prácticas, venía dispuesta a hablar, y las profesoras no han venido.*” (D. DR. REU. 20-11-97), “*Una vez más y siguiendo la tónica general de las últimas reuniones las profesoras faltaban. Hace tiempo que no tenemos una reunión y creo que cada vez la necesitamos más... Nos estamos limitando a que las sesiones sean recordatorios-anecdóticos de lo que a nosotras, las alumnas, nos sucede en el instituto.*” (D. DR. REU. 18-12-97); “*Esta reunión fue diferente de las anteriores, no por la dinámica, sino por el clima que se creó, parecía que estábamos en una continua “tira y afloja” en donde nosotros queríamos modificar bastante la programación y las profesoras estaban más reacias al cambio.*” (B. DR. REU. 7-5-97); “*Me gustó esta reunión y creo que así se aprende mucho. Más continuas, relajadas, normales sin las profesoras, y los estilos individuales muy marcados.*” (A. DR. REU. 4-12-97) Aunque es cierto que estos problemas existieron, también debemos comprender que era casi imposible que las profesoras del instituto tuviesen el mismo grado de implicación que el resto (profesores del INEF y

alumnas) que por diferentes motivos nos debíamos más al programa y, por otra parte, también recibíamos más beneficios del mismo. **En segundo lugar**, con un menor aunque importante número de referencias (porque en futuras experiencias se puede intentar tomar medidas para paliar este problema de algún modo) las alumnas destacan las dificultades de concreción de discusiones y el riesgo de dialogar sobre la base de anécdotas. Como ya hemos mencionado, no es deseable que un grupo de formación de carácter reflexivo caiga en un discurso excesivamente practicista y basado exclusivamente en anécdotas. Nuestra intención inicial fue controlar este problema, para lo cual trabajamos con la lectura de textos, artículos, etc. Pero a medida que nos implicábamos más en la práctica, cuando hacíamos referencia a las observaciones o trabajábamos con estimulación del recuerdo, todos caíamos más fácilmente en una explicación anecdótica. Las alumnas, al igual que nosotros, conocían este riesgo al que hacen referencia en sus diarios: *"Fue una reunión en la que se trataron bastantes temas y tal vez, nos quedamos bastante en las anécdotas y no tanto en su profundización."* (B. DR. REU. 26-2-98); *"Salieron cosas interesantes, pero estábamos hablando "a boleo", y no creo que sea lo que nos interesa."* (A. DR. REU. 22-11-96), *"Me gustó porque se hicieron palpables algunas de mis preocupaciones. A partir de ahora hay que dejar de contar sólo lo que nos pasó y pasaremos a buscar soluciones justificadas para intervenir menos visceralmente."* (A. DR. REU. 18-12-97)

- Utilidad o funcionalidad de las reuniones. En sus diarios manifiestan su opinión acerca del para qué de las reuniones, llegando así el momento en el que hemos podido comprobar si nuestras intenciones han coincidido con lo vivido y con lo que finalmente opinan las alumnas. Ellas se refieren a las reuniones como: un lugar de reflexión sobre la práctica: *"De las reuniones*

de Practicum salgo satisfecha, porque son como una llamada de atención a mis pensamientos y a mis ideales, son una llamada al orden y un no perder el norte; una reflexión de la práctica y que hacen plantearme mi actuación.” (D. DR. REU. 20-11-97) y para la práctica: *“Después de las reuniones te vas renovada y tratas de recordar todos los aspectos que se deberían trabajar en clase y en la siguiente sesión tratas de ponerlos en práctica.”* (D. DR. REU. 4-12-97); *“Esta reunión me hizo reflexionar bastante y confirmar la importancia de ciertos contenidos que no priman en mis clases y deberían hacerlo.”* (B. DR. REU. 4-12-97). También destacan su utilidad como foro de exposición de vivencias y pensamientos ante otros profesionales: *“Me gusta hacer partícipe al resto del grupo, de mis experiencias. Entre nosotras (las alumnas) ya hablamos bastante pero no es lo mismo, necesito la opinión del resto.”* (B. DR. REU. 13-11-97) Finalmente, y quizás fruto de estas reconocidas utilidades, se le asigna una función de organización del conocimiento y del pensamiento: *“Lo interesante de estas últimas reuniones radica en que me ha hecho empezar a comprender el sentido de muchas cosas que han pasado a lo largo de esta carrera: las clases prácticas, la realización de las mismas, la recopilación y la reflexión sobre las sesiones...”* (C. DR. REU. 22-5-97).

PROFESORES TUTORES (PRT)

Muy pocos han sido los párrafos que las alumnas han dedicado en sus diarios para hablar acerca de nosotros. Todas hacen alguna alusión en sus diarios y, para una mejor comprensión, hemos extraído algunas citas que justifican nuestro análisis.

Las alumnas mencionan que hemos desempeñado diferentes funciones:

- Apoyo: *“Me ha tranquilizado saber que contamos con la ayuda de Belén y Miguel para tratar de llevar adelante –por encima de todo- la filosofía*

que supuestamente comulgamos.” (C. DR. PRT. 20-11-97); “Belén animó quitando importancia al asunto, y se centró en los contenidos que estábamos olvidando, como los hábitos higiénicos o la coeducación.” (B. DR. PRT. 4-12-97)

- Ayuda a la reflexión: *“Creo que la conversación con ellos nos ha servido de mucho porque fundamentalmente nos ha hecho reflexionar.” (D. DR. PRT. 20-11-97)*
- Orientación de la práctica: *“Es importante ese toque que Belén nos da, porque nos recuerda en donde estamos, cuáles son nuestras posibilidades y nuestras intenciones, ella nos sitúa.” (D. DR. PRT. 4-12-97)*
- Sintetizador de la información y de la experiencia: *“Miguel hizo una síntesis de lo hablado y me ayudó a reestructurar la reunión.” (B. DR. PRT. 29-1-97)*
- Facilitador del diálogo con las profesoras supervisoras: *“No se habló porque ellas no estuviesen, ya lo tenía pensado decir. Belén y Miguel hablaron de una entrevista con ambas profesoras para que se viesen las diferencias, y solucionar esos problemas.” (A. DR. PRT. 13-11-97)*

PROFESORES SUPERVISORES (PRS)

El comportamiento de esta categoría ha sido totalmente diferente al de la anterior respecto a la frecuencia, muy elevada en todas las alumnas. A su vez, las referencias no son de fácil clasificación y análisis ya que existen bastantes diferencias entre la opinión de las cuatro alumnas, entre las reseñas a una y otra profesora e importantes cambios atendiendo al momento del Practicum.

Sí podemos iniciar nuestro análisis con un nexo que las une a todas: las expectativas. Especialmente en las primeras fases del Practicum las alumnas mantienen unas elevadas expectativas respecto al papel que van a jugar las

profesoras del instituto, acerca del grado de compromiso que van a tener, así como en las posibilidades de cambio en su práctica, fruto de la experiencia de investigación-acción. Las siguientes citas sirven de ejemplo: *"No puedo aceptar que las profesoras hayan asumido ya su rol y no hagan un esfuerzo por cambiar. Siempre hay tiempo para evolucionar, e intentaré que ellas evolucionen con nosotras."* (C. DR. PRS. 13-2-97); *"Esta actitud me pareció muy positiva y creo que refleja la actitud que tienen ante estas reuniones y las ganas de mejorar profesionalmente."* (B. DR. PRS. 3-4-97). Sin embargo, este talante altamente positivo se va tornando más pesimista, o más realista, con el paso de los meses: *"He abandonado (aparcado) la utopía de cambio en ellas."* (C. DR. PRS. 26-2-98); *"Tal vez es una apreciación demasiado subjetiva pero creo que las profesoras están un poco desmotivadas y algo hartas, lo cual es una pena. Ojalá esté yo equivocada"*. (A. DR. PRS. 20-12-97)

Un momento clave que casi todas destacan en la relación entre las alumnas y las profesoras ha sido la fase de observación. Ésta ha facilitado un conocimiento más real de lo que las docentes hacen en el día a día, así como una mejor comprensión de su forma de pensar y actuar. Como muestra, presentamos unas citas extraídas de los diarios en relación a estas fechas: *"Lo que me ha llamado la atención es el continuo hacer de las profesoras, me refiero a su continua actividad durante las casi dos horas que dura cada una de sus clases. Otro factor muy importante ha sido la comunicación que la profesora tiene con sus alumnos y la manera de realizar sus correcciones."* (D. DR. PRS. 13-3-97) Sin embargo, este cambio no conlleva una aceptación total de su forma de hacer o ser: *"Muy importante, he aprendido a valorar y a vivir más de cerca la actitud de las profesoras que, yo no lo niego, rechazaba en gran medida. Cuando conoces a las personas y se vive con ellas se entienden muchas cuestiones que a veces se juzgan sólo desde fuera y con*

poco fundamento. Pero, además, esto no supone en absoluto una alabanza a su obra; muy al contrario, me brindan la oportunidad y el deseo de ayudarlas, porque creo que tienen el potencial suficiente y que sólo necesitan un empujoncito". (C. DR. PRS. 13-2-97), "Me alegra que nosotros seremos la mano que empuje y arrastre la rutina en la que han caído." (C. DR. PRS. 13-3-97)

Las principales funciones que les otorgan son:

- Facilitar un acercamiento a la realidad: *"Me encanta que hablen y cuenten experiencias concretas porque cada vez me hacen abrir más los ojos hacia esa realidad."* (B. DR. PRS. 15-1-97); *"Hoy he comprendido la actitud de las profesoras en algunos casos. Desde su experiencia, nos han mostrado la cruda realidad de la evaluación y la necesidad de controlar el grupo clase para lograr resultados."* (C. DR. PRS. 3-12-97)
- Valorar la intervención práctica de las alumnas: *"Si me va a estar observando (X), me gustaría que me proporcionara la información suficiente para tener un conocimiento objetivo de mi actuación".* (D. DR. PRS. 13-11-97); *"Me gusta como me deja dar la clase (Y), nos da bastante autonomía y sientes que realmente eres tú la profesora, para lo bueno y lo malo. A mí nunca me dijo nada durante las clases, luego me comentaba los fallos que me vio pero me deja que yo los arregle."* (B. DR. PRS. 13-11-97);
- Apoyar durante la intervención: *"Las profesoras nos apoyaron en todo momento y me transmitían confianza."* (B. DR. PRS. 20-10-7)

Los problemas que destacan son:

- Fallos en la comunicación: *"Creo que debemos ser un poco más valientes y hablar directamente con las profesoras para progresar y mejorar tanto en nuestras actitudes como en nuestra ejecución."* (D. DR. PRS. 13-11-97)
- Inmovilismo: *"Porque es comprensible una determinada actitud o concepción fruto de muchos años de trabajo, pero no es normal defenderla como si fuera la correcta y mucho menos tratar de imponerla casi sin pretenderlo, sin que nos demos cuenta."* (C. DR. PRS. 7-5-97); *"Hoy (X) me sacó de mis casillas, vino con una actitud completamente contraria al cambio, y alguna de sus sentencias."* (A. DR. PRS. 7-5-97);
- Escasa reflexión: *"Esto es algo que me ha quedado aún pendiente y que forma parte de ese proceso reflexivo permanente que ellas parecen ignorar (hablan y comentan pero no reflexionan y hacen muy poco por evolucionar o reciclarse)."* (C. DR. PRS. 3-12-97); *"Creo que las profesoras no vienen a aprender sino a colaborar con nuestra formación, no parece que hayan asumido su papel en el grupo, tanto el de transmisor como el de receptor. Esto hace que no adquieran una actitud reflexiva en las reuniones."* (B. DR. PRS. 26-2-98)

A pesar del desencanto que se refleja, especialmente en las críticas, las alumnas dedican en sus diarios palabras de agradecimiento a la labor que han desempeñado las profesoras supervisoras en su experiencia de formación. A continuación presentamos algunas de las que hemos seleccionado: *"Su reflexión nos ayudó a la nuestra y la discusión que se creó fue muy buena."* (D. DR. PRS. 10-4-97); *"Tampoco hay que desechar la aportación de las profesoras, valorable en lo referente a una experiencia acumulada, pero siempre sometida a un filtro que aísla las actuaciones derivadas directamente del tipo de personalidad y de las propias creencias o expectativas con respecto a los alumnos y al mismo proceso educativo."* (C. DR. PRS. 26-2-

98); *“Me sorprendió gratamente el intento de (X) por usar la retroalimentación interrogativa pero no creo que diese tiempo a los alumnos para cambiar.”* (A. DR. PRS. 14-5-97)

COMPAÑERAS (COM).

Esta categoría presenta muy pocas referencias, siendo la frecuencia muy reducida (tan sólo 10 citas). Además, la alumna D no realiza ninguna alusión. Sin embargo, como ya hemos mencionado con anterioridad, a la hora de escribir en sus diarios utilizan muy frecuentemente el plural, englobando en sus comentarios al resto del grupo de alumnas.

Entre las citas, merece destacar cómo la alumna A, tras un período inicial en el que tenía miedo del buen funcionamiento del grupo, se preocupa por la falta de asistencia de alguna de sus compañeras, y no con una intención sancionadora sino lamentando lo que se puede perder.

Finalmente, las alumnas C y D manifiestan preocupación y hacen comentarios de problemas que alguna de sus compañeras han tenido en la práctica, proponiendo posibles soluciones. Es curiosa la cita de la alumna C, que manifiesta su extrañeza por los problemas que sus compañeras se encuentran en las prácticas: *“Me sorprendió comprobar cómo las demás, a quien yo consideraba con más iniciativa e ilusión, se obsesionaban en cuestiones como el control de los alumnos o problemas como la motivación hacia las tareas, la formación de grupos mixtos(...) Desde luego, son cuestiones importantes, pero nosotras aún estamos en fase de toma de contacto y tenemos que atravesar toda una etapa de confusiones, errores, pequeños problemas de actitud y aptitud en los alumnos, e incluso cuestiones añadidas con las que contábamos en un principio.”* (C. DR. COM. 20-11-97)

OBSERVACIÓN (OBS)

En un principio hemos considerado importante que esta categoría formase parte de nuestro estudio, debido a que recogería las vivencias y pensamiento de las alumnas respecto a una fase fundamental de la formación durante el Practicum. Al final no hemos contado con demasiados datos en los que sustentar nuestro análisis, debido fundamentalmente a que han realizado escasas referencias al tema.

En general, las alumnas se manifestaron contentas de poder iniciar las jornadas de observación. Todo el grupo decidimos adaptar este período a nuestras necesidades por lo que realizamos, casi simultáneamente, observación directa en el instituto y reuniones frecuentes entre las alumnas y nosotros. Finalmente, llevamos a cabo una sesión de puesta en común acerca de lo observado en la cual participamos todos. Las profesoras del instituto tuvieron la oportunidad de escuchar las observaciones y comentarios de las alumnas acerca de su práctica, y se estableció un interesante debate.

Los momentos iniciales estuvieron impregnados de sentimientos de incertidumbre (¿Qué observar?, ¿Cómo registrarlo?) y otros de emoción por la proximidad a la práctica: *"Nosotras estábamos un poco perdidas y no sabíamos que era lo que teníamos que registrar."* (D. DR. OBS. 3-3-97)

Con la intención de solventar estos problemas, en las reuniones paralelas decidimos primeramente que el registro sería abierto, para ir haciéndolo poco a poco más sistematizado; asimismo, observaríamos al profesor y la interacción de éste con sus alumnos, pero no al revés, que parecía que era lo que todas inicialmente tendían a hacer. Como ejemplo, hemos seleccionado dos citas de los diarios: *"Al hablar de la observación de la mañana surgió un problema común a todas nosotras, en algunos casos nuestra atención se iba con las conductas de los alumnos y perdíamos la atención sobre el profesor."*

En próximas observaciones debemos centrarnos en la conducta del profesor." (D. DR. OBS. 5-3-97); *"Un dato que me ha llamado la atención es que los profesores tutores nos han enfocado básicamente el papel del profesor. Resultó un tanto decepcionante, pues yo había reflexionado en torno a los alumnos. Pero, analizándolo, me doy cuenta de que es coherente empezar por los cimientos: la base somos nosotros, y nos formamos y educamos para poder ayudarlos a ellos y lograr nuestros objetivos."* (C. DR. OBS. 5-3-97)

Con el paso de los días las referencias descienden y también el entusiasmo: *"Los dos primeros días me encantaba ir al instituto pero los últimos ya se me hacía más pesado pues anotaba siempre lo mismo, puede ser que estuviese influida por las observaciones anteriores y ya sabía lo que iban a hacer."* (B. DR. OBS. 13-3-97). Sin embargo, la reunión con todo el grupo y la discusión final dejó un buen sabor de boca: *"Lo que me gustaría ahora es comentar con las profesoras lo que hemos observado y lo que nos ha parecido su práctica. ¿Por qué esta situación? Porque hemos encontrado fallos e incoherencias y ellas están muy seguras de lo que hacen diariamente, tienen mucha experiencia y nosotras somos sólo aprendices. Pero por otro lado estamos inmersas en un proyecto en el que buscamos nuestra formación y su reciclado, una vuelta a la reflexión y a la crítica de su actividad."* (D. DR. OBS. 13-3-97), *"Creo que los resultados de este período de observación son muy buenos. Hemos prestado atención a multitud de factores y sucesos que se dan en la vida real de un docente en su trabajo y muchos aspectos me han servido para reflexionar."* (D. DR. OBS. 13-3-97)

INVESTIGACIÓN (INV)

Tan sólo dos alumnas (A y C) hacen alguna referencia a la investigación, que posteriormente realizaron juntas. Se manifestaron como las más indecisas a la hora de plantear el problema, motivo por el cual las referencias que hicieron en un primer momento se refieren a la elección del tema o

planteamiento del problema: *"Me olvidé de preguntar: ¿de qué hago el Practicum?"* (A. DR. INV. 14-11-96); *"Por otro lado, se me complican las cosas al no lograr definir claramente el objeto de mi investigación. Tengo algunas ideas pero temo que no son factibles y me domina una cierta inercia o miedo que no me empuja a hablar con los profesores tutores para solucionarlo. Y a estas alturas de curso eso no puede ser."* (C. DR. INV. 14-5-97)

Finalmente, presentamos la valoración que acerca de la investigación realiza la alumna C, que piensa que es algo temprano para llevarla a cabo con éxito: *"Tampoco la investigación de hábitos ha ocupado el lugar que merecía."* (C. DR. INV. 12-2-98), *"La investigación debería plantearse más adelante, no sólo para salir adelante con éxito, sino para poder afrontarla con mayor realismo desde la experiencia práctica."* (C. DR. INV. 26-2-98)

7.4.4. DIMENSIÓN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

7.4.4.1. Análisis global de la dimensión.

Esta es una dimensión de gran relevancia, ya que a partir de la misma intentamos comprender cuál es el pensamiento práctico de las alumnas, es decir, cómo entienden la intervención en el aula, qué papel tienen en su práctica elementos fundamentales como la programación, los objetivos, los contenidos, la evaluación, la organización, los alumnos, etc. A su vez, va a venir muy determinada por el momento o fase del Practicum que se esté cursando.

Durante el primer año, las alumnas analizan la intervención de las profesoras o reflexionan sobre su práctica futura, pero están muy influenciadas por el contexto académico en el que se encuentran ubicadas. Hablamos de un pensamiento en muchas ocasiones cargado de buenas intenciones pero, quizás

por ello, marcado por un halo de utopía. En el segundo año, la situación viene definida por una intervención casi real: las referencias que nos encontramos recogen la propia vivencia y el paso de un conocimiento teórico a un conocimiento “preprofesional” mucho más práctico.

En el diario de reuniones se recogen los dos períodos, por lo cual se aprecian diferencias en el pensamiento dependiendo del momento del Practicum. Sin embargo, el número de referencias no es muy elevado ya que el diario de prácticas responde más a la intervención educativa. En efecto, durante el segundo año las alumnas a menudo acuden a este último diario cuando tienen que comentar su intervención.

Las categorías utilizadas para estudiar esta dimensión son: Elementos Curriculares (programación, objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos y medios, evaluación), Alumnos, Interacción con los alumnos, Organización y Formación teórica versus práctica.

7.4.4.2. Análisis individual de cada categoría.

PROGRAMACIÓN (ECP)

Para el análisis de esta categoría no podemos realizar una comparación individual en función del período de Practicum, debido al escaso número de referencias y a que las propias alumnas no recogen períodos distintos: unas hablan del Practicum I y otras del II, pero ninguna de ambos.

Aunque en momentos distintos, lo que fundamentalmente destacan son los problemas o dificultades de la programación. En concreto, las alumnas A y B manifiestan su preocupación respecto a cómo adaptarla a los alumnos ya que, si bien lo consideran una necesidad, son conscientes de que con frecuencia no se atiende a un sujeto/os real/es sino a uno/os más o menos estándar. Como ejemplo presentamos la siguiente cita: *“La primera programación no sirve,*

porque la hicimos antes de entrar en contacto con nuestros alumnos y para un nivel imaginado por nosotros.” (A. DR. ECP. 11-12-97)

La alumna D vuelve a incidir en un problema de concreción de la programación, manifestando su preocupación por la falta de conexión entre el Diseño Curricular Base y la realidad, que es muy distinta.

Por último, la alumna C se desmarca del resto y comenta que han intentado realizar una programación basada en las actitudes. En este caso, aunque no coincide con las referencias de sus compañeras, sí lo hace con sus propias reflexiones recogidas en éste, en el otro diario y en el de prácticas.

OBJETIVOS (ECO)

Tampoco son muchas las referencias acerca de los objetivos. Las alumnas B y D coinciden en preguntarse por su utilidad o funcionalidad. La primera defiende la utilización e importancia de los objetivos, y en muchas de sus citas apoya esta idea: *“Los objetivos operativos pensaba que eran fundamentales pero según ellos puede limitar bastante la enseñanza. Los objetivos creo que nunca deben de cerrarte el campo de actuación, al contrario deben ayudarte a ver más allá.” (B. DR. ECO. 29-1-97); “Yo les dije a ellas que no habían dicho los objetivos de la sesión en la introducción de la clase, y aunque ellas se defendían diciendo que los alumnos ya se lo sabían, yo sigo pensando que es un aspecto fundamental y que incluso puede servir como elemento motivante para ver si al acabar la clase lo consiguieron o no, o si están en camino. Además guía mejor la participación de los alumnos y les hace pensar para qué sirve cada ejercicio.” (B. DR. ECO. 3-4-97)* Por el contrario, la alumna D se sitúa en una posición más crítica, que se ve confirmada por la siguiente cita: *“Se debe programar por objetivos, pero la discusión se centra en si el éxito estaba en la consecución de objetivos, es decir, si el alumno*

alcanza el objetivo que yo me planteo el éxito es total." (D. DR. ECO. 29-1-97)

La alumna C no hace ninguna referencia y la A no lleva a cabo un análisis del papel de los mismos. Sin embargo, manifiesta los objetivos respecto a sus prácticas docentes. Sus palabras son: *"Mis objetivos son crear una dinámica de clase que haga posible el resto, esto más que control es motivar, interesar, estimular."* (A. DR. ECO. 20-11-97) La lectura de estas líneas nos ayuda a comprender el pesimismo que invade a esta alumna durante sus prácticas, en las cuales día a día va descubriendo que no puede alcanzar su objetivo, incluso sintiéndose posiblemente culpable, ya que no es capaz de crear la dinámica óptima de clase que ella anhelaba.

CONTENIDOS (ECC)

En esta categoría aumenta el número de referencias que, además, no se reducen simplemente a una enumeración y breve descripción de contenidos.

En muchos casos nos encontramos con:

- Defensas acerca de la utilidad de los mismos: *"Me parece una idea excelente; los chicos necesitan saber cómo relajarse y conocer su cuerpo a través de esto y las sensaciones agradables que les puede aportar. Además puede que les sirva para mejorar sus calidad de vida, pues la sociedad actual impone un ritmo de vida muy fuerte."* (B. DR. ECC. 16-4-97)
- Descripción sobre sus posibilidades de aplicación: *"Bajo mi punto de vista debemos introducir poco a poco los conceptos. Si de pronto les pedimos que vivencien, se expresen, etc.; cuando todavía no se reconocen a sí mismos, no podemos pedir ese aspecto expresivo, además de la vergüenza, la timidez, etc."* (D. DR. ECC. 11-2-98)

- Valoración sobre la viabilidad de aplicación de algunos de ellos: *"Hacer Acro en la playa no sé si será bueno. La última solución de comenzar en el gimnasio y dejar una segunda en la playa me parece mejor."* (A. DR. ECC. 30-10-97)

De la lectura de todas las citas destacamos los siguientes contenidos:

- Condición Física, defendida con un carácter longitudinal y dirigida hacia la salud.
- La Expresión Corporal como contenido necesario: *"La profesora pretendía reducir las sesiones en cuanto al contenido; es decir, las sesiones estaban elaboradas para trabajar espacio, tiempo, iniciación a la danza y danza. Ella propuso que se redujeran las dos sesiones de espacio y tiempo a una sola y que se diera fundamentalmente danza. A nosotras no nos gustó la idea y no cedimos, puesto que el trabajo con el espacio y el tiempo es básico y fundamental."* (B. DR. ECC. 14-5-97)
- La relajación y los hábitos como contenidos a impartir y objeto de investigación.

ACTIVIDADES (ECA)

Tan sólo dos alumnas se refieren a esta categoría. La alumna C defiende un manejo de las actividades que se corresponde con un buen comportamiento profesional: *"Es importante pensar en la tarea, sus implicaciones para prever posibles soluciones o adaptaciones."* (C. DR. ACT. 18-2-98)

El comentario de la alumna D es fruto de una reflexión realizada tras la visualización del vídeo de la clase de una compañera. En ella se recuerda la dificultad que entraña la introducción de balones en la organización de la sesión, por lo que recomienda control a la hora de repartirlos y la utilidad de dar las instrucciones antes de iniciar la actividad.

METODOLOGÍA (ECM)

La categoría metodología recoge en este documento el pensamiento de las alumnas respecto a las estrategias metodológicas. Dicho pensamiento depende de su formación, de sus experiencias previas, de sus concepciones sobre el ámbito profesional y, también, del programa de formación. Sin embargo, no podremos descubrir qué pensamiento se debe a uno u otro factor.

Hemos iniciado el análisis por una cuestión clave de la didáctica: cuál es el método bueno en la enseñanza. Aunque ya en los primeros momentos en que un estudiante universitario recibe formación didáctica se le enseña que no hay métodos infalibles, sino que su utilidad depende del alumno e incluso a veces del propio contenido, en la práctica no se asume este principio de intervención. Sin embargo, la alumna B da una opinión que apoya este principio de intervención: *"No hay un método bueno, lo que hay son alumnos."* (B. DR. ECM. 15-1-1997) La alumna C sigue en esta línea de pensamiento y, como se recoge en la siguiente cita, defiende explícitamente el principio de individualización: *"... esto confirma la necesaria contemplación en la práctica de aquella teoría aparentemente utópica del trato individualizado de los alumnos. Sólo tratando de conectar con su pensamiento, sus deseos, o sus manifestaciones externas, es posible respetar las diferencias sin convertirlas en discriminación y sin generar, de paso, una relación fría y ausente."* (C. DR. ECM. 12-2-1998) En el análisis del diario de prácticas será interesante comprobar en qué medida este pensamiento fue trasladado al acto pedagógico.

La alumna A, aunque parece estar de acuerdo con la necesidad de adaptar la metodología a sus alumnos, se plantea si se debe adaptar a todos los individuos como colectivo o individualmente a cada uno. Lo cierto es que éste es uno de los principales dilemas metodológicos que los docentes nos encontramos en nuestra intervención en el aula. Esta cita, aunque hace clara

referencia a la práctica, se ha recogido del diario de reuniones. En ella ya vemos un pensamiento en la acción: *"El problema es hacer clases movidas y a la vez impartir teoría y también cambiar de repente alguna actitud con los chavales (¿o sólo con algunos? No me parece lo mejor) que no va demasiado conmigo."* (A. DR. ECM. 27-10-97) La misma alumna valora al final de este diario cuál ha podido ser la causa de sus problemas con el grupo clase, llevando a cabo una reflexión más real y con menor carga pesimista: *"Probé distintas metodologías pero tampoco supe llevarlas bien a cabo. Conozco las estrategias pero no su puesta en práctica."* (A. DR. ECM. 31-3-98)

RECURSOS Y MEDIOS (ECR)

Si exclusivamente tuviésemos en cuenta el número de citas esta categoría debería desaparecer, ya que sólo una alumna ha realizado un comentario respecto a la misma. En concreto, habla de un recurso fundamental en los profesionales de la Educación Física: la voz, específicamente su volumen y su utilización conjunta con otros medios como la música. El comentario de la alumna C dice así: *"Cuidado con el volumen propio (hablar) y ajeno (música): excesivamente elevado crea una dinámica de abuso y hace perder la atención hacia la tarea y la efectividad de la participación."* (C. DR. ECR. 18-2-98) Para algunos seguro que esta cita no merece una categoría, pero para nosotros es importante porque refleja un proceso reflexivo sobre su propia práctica de gran utilidad, además, para la acción pues explica el porqué, generando casi entre líneas una futura estrategia de actuación.

EVALUACIÓN (ECE)

Aunque la evaluación es una categoría bastante relevante en la intervención educativa, apenas les ha preocupado. Con este diario y con la transcripción de las reuniones podíamos haber llegado a conocer qué era lo que pensaban las alumnas acerca de la evaluación antes de estar

excesivamente mediatizadas por la experiencia práctica. Sin embargo, únicamente las alumnas B y D hablan de la evaluación durante el Practicum I. Esta última incluye sólo una cita en la que identifica evaluación, corrección y observación, refiriéndose a las funciones a las que el docente dedica mayor tiempo en sus clases. La primera también se refiere al importante papel de la observación en la evaluación de la actividad de los alumnos e incluso de su propia actuación.

Recordando una reunión que tuvimos el 10-4-1997, la alumna B realiza una interesante reflexión acerca del valor de la evaluación, de su papel como mediador del aprendizaje, de su dificultad e incluso de cómo ejecutarla: *“Siempre creí que la evaluación tenía que actuar únicamente como elemento formativo y nunca se debería utilizar como instrumento para elevar la motivación, como elemento coercitivo. Al final me descubrí diciendo que la evaluación debe desempeñar ese papel si no, nunca dedicarías el tiempo necesario a la asignatura aunque te gustase. Necesitas ese empujón que te haga trabajar más y te sirva como meta próxima. De todas formas creo que la evaluación debe estar en ese equilibrio que te permita dedicar tiempo a una asignatura sin resultar demasiado agobiante como para tener, como fin último, únicamente el examen.”*; *“La mayoría no estábamos de acuerdo con el papel de la subjetividad en la evaluación. Una de las razones es que hay muchos alumnos que pasan desapercibidos y a lo mejor se esfuerzan pero tú no te das cuenta, eso ya es injusto.”*; *“... La conclusión más importante que saqué es que la mejor evaluación es la que evalúa más aspectos, la que es coherente con la planificación, la que mide realmente lo que dice medir y la que sirve como estímulo formativo.”* Será interesante descubrir de qué modo ha llevado a la práctica este pensamiento que aquí reflejaba.

En sus diarios manifiestan diferentes tipos de problemas al llevar a cabo la evaluación:

- Imparcialidad: *"Se me planteó además otra cuestión a raíz de esta reunión, y es la que se refiere a los valores subjetivos de la evaluación: ¿Por qué yo no puedo evaluar de modo subjetivo la adquisición de actitudes? Podría justificar todas y cada una de ellas, y me parece incluso injusto evaluar según un baremo mecánico que sólo tiene en cuenta aptitudes, en un test cuyos resultados reflejan únicamente el nivel de salida de cada uno de los alumnos."* (C. DR. ECE. 3-12-97)
- Falta de criterios. Llevar a cabo una evaluación exige poseer unos criterios para saber a qué atenerse. Sin embargo, durante la primera evaluación y posiblemente debido a que aún estaban iniciando las prácticas, algunas se quejan de la falta de dichos criterios: *"¿Qué sucede?, ¿cuál es nuestro problema?; nosotras no tenemos hoy ese criterio para evaluarlos. Hemos pasado las pruebas de Eurofit y hemos impartido una unidad didáctica completa y la mitad de otra; y de repente, antes de lo previsto, debemos evaluar a los alumnos. La respuesta de las profesoras fue que utilizáramos el Eurofit, cosa a la que nosotras nos negamos, primero (en mi caso) porque considero injusto evaluar con algo que en sí ya no tiene criterio, y segundo porque se les dijo a los alumnos que se les iba a tener en cuenta al final del curso, y ahora no podemos evaluarlos de algo que no ha dependido de nuestro trabajo, que no hemos trabajado nosotras, algo que no se corresponde con nuestro trabajo, sino que es previo. Entonces, después de dialogar con ellas concluimos que los resultados del test no podían ser determinantes, que tendrían un valor mínimo."* (D. DR. ECE. 4-12-97); *"Yo apliqué un criterio de: entregó el trabajo de técnica, mínimo suficiente; no lo entregó insuficiente. No creo que sea excesivamente bueno, pero no sé si es porque suspendo a muchos y no quiero estropearlo todo."* (A. DR. ECE. 11-12-97)

- Problemas con los instrumentos. De modo similar a lo sucedido con los criterios, las alumnas debieron afrontar el problema que implica elaborar medios para poder evaluar los aprendizajes de sus alumnos solventándolos en unos casos mejor y en otros peor: *"¿Cómo mides el interés en la clase?. ¿Se puede sistematizar este aspecto?. Tal vez con un diario de cada clase donde se anote el interés de cada alumno. Pero tiene un problema y son los alumnos grises, aquellos que pasan totalmente desapercibidos."* (C. DR. ECE. 10- 4-98); *"Voy a proponer una autoevaluación y después la propuesta de B de que escojan unos ejercicios de cada tipo de los que hicimos."* (A. DR. ECE. 4-12-97); *"No estaría mal llevar una ficha más personalizada de cada uno el próximo trimestre para que me ayude a reflexionar de modo más directo y profundo y poder así justificar sobre el papel posibles problemas, dudas,..."* (C. DR. ECE. 11-12-97)

Por su interés, hemos dejado para el final una de las últimas reflexiones que la alumna C efectuó una vez acabada la segunda evaluación. Ya en la primera evaluación mostró su sorpresa ante los problemas que sus compañeras habían tenido para evaluar, y manifestó haberse encontrado ciertas dificultades, pero sintiendo que más o menos las había controlado. Sin embargo, en la segunda evaluación el resto del grupo valoró que esta alumna había cometido un importante error que no resultaba muy explicable para el resto, pues en una clase había puesto sobresaliente a todos sus alumnos. Este problema motivó una reunión de todo el grupo, en la cual nos sorprendió gratamente el rol tomado por las profesoras del instituto (que intentaron explicarle y razonarle por qué no nos parecía ésa una buena decisión) y en la que, a su vez, se escucharon sus argumentos. Fruto de esa discusión ella realizó en su diario la siguiente reflexión, en la que no sólo analiza su actuación, sino que la enmarca dentro de su concepción de evaluación: *"Tema conflictivo: la evaluación. No me gustaría resultar separatista, pero yo creo*

que no he caído en el error (mejor, circunstancia) de sobrevalorar la evaluación. Reconozco que es sumamente complicada, por subjetiva y personal, pero el modelo docente que yo asumo centra el protagonismo en el proceso, en la interacción y no en el resultado. Desde luego, en este caso la evaluación forma parte de toda rutina extremadamente estricta y establecida a la que yo, además, no puedo ni debo enfrentarme. Y mi excesiva valoración del proceso me ha hecho caer en el grave error (esta vez la palabra es adecuada) de infravalorar la evaluación, esa nota final tan trascendente a nivel académico y que representa casi la vida de los alumnos. En cualquier caso, todos han dramatizado mi fallo y sigo pensando que conceder un sobresaliente casi general no es desprestigiar la asignatura. Quizá debería comentarlo en el grupo..." (C. DR. ECE. 31-3-98)

ALUMNOS (ALU)

En este diario las componentes del grupo realizan muy pocas referencias a los alumnos. Sin embargo, todas coinciden en destacar la necesidad de conocerlos para poder llevar a cabo la programación. Les interesa saber cuáles son sus características, cómo asimilan y viven la práctica de la actividad física: *"Otro de los aspectos interesantes fue la vivencia que los alumnos tienen de la actividad que practican. La reflexión fue la siguiente: los alumnos tienen tanta gana de jugar que no interiorizan; no son conscientes de la actividad que realizan."* (D. DR. ALU. 3-4-97)

La alumna C, que ya había manifestado su satisfacción por intervenir en la actividad práctica, también agradece a los alumnos que le den esa posibilidad: *"Es un honor y un placer que esas personas formen tu trabajo y te permitan compartir un trozo de ellas, de lo que piensan, de lo que esperan conseguir y de lo que pueden llegar a hacer."* (C. DR. ALU. 20-11-97)

INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS (INT)

Esta es una categoría que aparece fundamentalmente durante el Practicum II, pues ya se está llevando a cabo la interacción; aunque es un tema tratado en las reuniones, solamente las alumnas B y D la recogen en su diario del primer año. Los motivos pueden ser la falta de preocupación por el tema, el no vivirlo como un futuro problema, etc. Posteriormente, ninguna le presta demasiada atención, pero sí hacen referencias a las interacciones; durante el Practicum II la alumna B deja de comentar esta categoría en el diario de reuniones y sólo reflexiona sobre ella en el diario de prácticas.

Fundamentalmente, se atiende a tres aspectos de la interacción: control, relación con los alumnos problemáticos (indisciplinas) y feedback.

- Respecto al control, no se observa que éste les preocupe en exceso. Incluso cuando parecen manifestar que sí les preocupa, posteriormente casi desmienten lo dicho: *"cómo afrontar la toma de decisiones, antes, durante y después de la sesión (esta necesidad la planteé yo y realmente me refería a cómo hacer para que la clase no se te desmadre, reconozco que estaba influenciada por la clase de P.E.D. en la que se trató este tema,..., yo lancé esta pregunta casi sin pensar y realmente podría decir que me preocupa pero no me parece un tema trascendental, ni es mi mayor preocupación)."* (B. DR. INT. 14-11-96)

También han intentado diferenciarlo de otros términos próximos:

- ⇒ Control/Buena Enseñanza: *"Para C y para mí también, el control en las clases no determina una buena enseñanza sino que es un medio necesario para que se pueda llegar, con más aspectos a incluir, a una buena enseñanza."* (B. DR. INT. 15-1-97)

- ⇒ Control/Quietud/ Silencio: *"Lo que sí nos quedó claro es que control no es sinónimo de quietud y silencio, algo que bajo mi punto de vista sería realmente triste en las clases de E.F."* (D. DR. INT. 15-1-97)
- ⇒ Control/Autoridad: *"En cierto modo tengo autoridad ante los alumnos, pero creo que están un poco confusos ante la situación de este año."* (D. DR. INT. 13-11-97)
- La relación con los alumnos "indisciplinados" es un tema que les preocupó en gran medida y al cual dedicamos bastantes minutos en las reuniones, especialmente en las de los vídeos y las realizadas en base a las anécdotas/problemas. En ellas, además de opinar sobre las causas (miedo, vergüenza, desinterés por la actividad física, etc.) se propusieron estrategias de actuación: *"Deberíamos engancharlos y no darles más argumentos de los que ellos tienen para no hacer la clase de Educación Física."* (D. DR. INT. 26-2-98) Las alumnas que más referencias hacen a este tema son C y D. La primera porque apuesta por un trato diferenciado con estos alumnos: *"Yo reconozco que tengo un carácter fuerte, pero lo suavizo en el trato personalizado y tengo como punto de partida la presunción de inocencia y bondad en todos mis alumnos. Por este motivo me niego a entrar en una dinámica de constante rechazo de los alumnos problemáticos. Y tampoco me asusta pensar que los alumnos se burlan de mí, porque mi actitud no se presta a ello y, en cualquier caso, prefiero ser objeto de burla si con ello logro algún cambio, por pequeño que sea. Está claro que existe una diferencia entre alumno y profesor, pero diferente no significa superior o inferior sino particular, propio, específico."* (C. DR. INT. 12-2-98), y la segunda porque manifiesta sus dificultades con algunos alumnos en concreto e incluso con algún grupo clase: *"No supe en realidad cómo debería actuar ante una situación en la que un porcentaje elevado de alumnos abandona el aula. "* (D. DR. INT. 13-11-97); *"Todavía tengo*

aspectos que no controlo al máximo, como es la comunicación con los alumnos, el control y el saber solventar algún aspecto como Carolina y su afán por sentirse la protagonista de la clase, lo que hace que sea fuertemente repudiada por sus compañeros." (D. DR. INT. 4-12-97).

- Un tema clave en la comunicación que se establece entre profesor y alumno es el del feedback, también estudiado en las reuniones y en el diario, donde las alumnas B, C y D opinan sobre ello. En sus reflexiones se refieren a la importancia de su uso: *"A comentó que sería útil utilizar el feedback interrogativo al comienzo de la clase. Yo también creo que es una buena forma y un buen momento para emplear este feedback, aunque es más fácil que te contesten si lo haces individualmente que colectivamente.(...)Es necesario saber los feedbacks que emites, la frecuencia de los mismos y también la respuesta de los alumnos ante él."* (B. DR. INT. 10-4-97) y modos de aplicación: *"Cuidado con la emisión de feedbacks, porque si bien es cierto que algunos alumnos los necesitan en especial, no está de más felicitar a los que normal u ocasionalmente lo hacen bien, porque ello también se agradece y es un empuje considerable de actitudes que no debe desaprovecharse."* (C. DR. INT. 12-2-98); *"Otro aspecto importante y que debe ser destacado es el modo en que nos dirigimos a los alumnos. Siempre o casi siempre lo hacemos desde un punto de vista general; pocas veces centramos la atención en un alumno. Hacemos poco uso del feedback individual frente al uso del colectivo; decir además que este tampoco es muy habitual."* (D. DR. INT. 18-2-98)

ORGANIZACIÓN (ORG)

Las referencias a esta categoría aparecen bastante dispersas. La alumna B diferencia entre organización y presentación, ya que la primera incluye la segunda. La alumna D relaciona la organización con el tiempo, es decir, una mejor organización conlleva menor pérdida de tiempo; también la relaciona

con la formación de grupos y con la distribución en el espacio: *"El tener bien organizado el grupo es algo muy positivo. Si organizamos más de una vez lo que hacemos es perder el tiempo; debemos buscar un modo de organización desde el principio para así evitar esa pérdida de tiempo."* (D. DR. ORG. 18-2-98) La alumna C sólo comenta la dificultad que entraña el uso de balones en la organización de una clase.

FORMACIÓN TEÓRICA VERSUS PRÁCTICA (TPR)

Esta categoría intenta recoger los desajustes entre lo que las alumnas pensaban sobre la práctica, consecuencia de su formación teórica y de sus anteriores vivencias, y lo que después han defendido con sus actos en la intervención o incluso cuando comenzaban a programar en el Practicum I.

De la lectura de los diarios se extrae un discurso casi común en el que destacan las siguientes preocupaciones:

- La programación. Comentan que es muy distinta la forma de programar de un modo general sin conocer a los sujetos desde el marco de la asignatura de didáctica, y la posibilidad y necesidad de programar desde el marco del aula: *"Nos hemos dado cuenta de lo que muchas veces hablamos pero no vivimos; la necesidad de ajuste entre lo que significa la práctica diaria y una planificación teórica, ideal, perfectamente estructurada y completa."* (C. DR. TPR. 16-4-97); *"Otra de las dudas que tenía era el proceso de planificación en sí, objetivos, contenidos, unidades didácticas, etc.; parecía que los conceptos los tenía claros pero no tenía tan claro el que pudiera o supiera manejarlos. Una cosa es plantear objetivos y formular para un ejercicio de clase y otra muy distinta y muy seria, que supone muchas responsabilidades, es hacer una programación real para un centro que se va a llevar a la práctica."* (D. DR. TPR. 16-4-97); *"En esta reunión volví a remarcar la diferencia entre la teoría y la práctica, pues*

comenzamos por la evaluación y todavía no vimos los procedimientos. Lo curioso es que esta forma de actuar es la correcta y la más lógica.” (A. DR. TPR. 16-4-97)

- Abandonar sus principales concepciones respecto a la Educación Física.

Con este enunciado hablamos de un miedo o de una luz de alerta más que de una realidad. Las alumnas no manifiestan haber olvidado sus concepciones. La C reconoce que su discurso se ha visto afianzado con la práctica: *“En cuanto a las necesidades, tengo claro que aspiro a crear actitudes y a no traicionar mis propias convicciones e ilusiones. Lo positivo me refuerza en esta línea y lo negativo es un paso que debemos atravesar para mejorar día a día, nunca para cuestionarse nuestras actuaciones que en principio son siempre justificadas y objetivamente justificables.” (C. DR. TPR. 20-11-97)* La D parece no renunciar a sus concepciones, pero reflexiona acerca de la posibilidad de olvidarlas en sus prácticas: *“¿Son tan importantes nuestros problemas como para obsesionarse con ellos?, ¿estamos actuando como realmente nos habíamos preparado y conforme con nuestros ideales?, ¿qué estamos haciendo?, ¿cuáles son mis objetivos como profesora de Educación Física?, ¿son los contenidos, la evaluación, el control...? (D. DR. TPR. 16-4-97)* La alumna A considera que ha ajustado sus concepciones a un alumno real: *“¿Cambió en algo nuestra idea de E.F. desde que comenzamos las prácticas? Pienso que la ajusté a un alumnado real. Al adolescente de hoy.” (A. DR. TPR. 12-3-98)*

7.5. EL DIARIO DE PRÁCTICAS.

Como ya hemos explicado anteriormente, el diario juega un papel muy relevante en nuestra experiencia, tanto en el ámbito formativo como en la recogida de datos para la investigación. En concreto, el diario de prácticas

realizado por las alumnas durante el Practicum II y en el que sólo han hecho referencia a su intervención en el instituto, asume las funciones de los diarios de reuniones, que estimulaban especialmente una reflexión para la acción, añadiendo además una función de análisis en la acción y sobre la acción.

Esta no es una herramienta muy novedosa, pues se utiliza incluso en paradigmas de formación de docentes de carácter tecnicista. Nosotros hemos intentado concienciar a nuestras alumnas de su importancia, de la necesidad de establecer un continuo diálogo personal con el instrumento y de no convertirlo en un simple documento descriptivo a modo de memoria de lo sucedido.

Una vez realizado su estudio y análisis detallado, podemos afirmar que las alumnas comprendieron nuestras demandas y en todos los casos se estableció un diálogo fluido con el instrumento. A pesar de ello, algunos documentos son mucho más detallados que otros, son más descriptivos, ofrecen mayor riqueza para su análisis. Sin embargo, esto era predecible dada la libertad que les dimos para su elaboración. Este hecho confirma que cada diario responde a una forma personal de expresarse, a las propias experiencias vividas y, por supuesto, al tipo y nivel de pensamiento.

Tras la lectura detallada de los diarios, hemos empleado para su análisis todas las dimensiones utilizadas en los diarios de reuniones y prácticamente todas las categorías/subcategorías: tan sólo algunas han desaparecido, porque ninguna de las alumnas las ha recogido en sus diarios. Sin embargo, hemos mantenido las que ofrecen una presencia muy baja, pudiendo hacer referencia a ellas una sola alumna. A su vez, se ha incorporado dentro de la dimensión programa la categoría "prácticas", sintetizadora y clarificadora de la propia experiencia en el instituto.

7.5.1. DIMENSIÓN PERSONAL.

7.5.1.1. Análisis global de la Dimensión personal.

Un primer acercamiento a esta dimensión nos permite afirmar que se han reducido bastante las referencias personales encontradas en el diario de prácticas. Este análisis de carácter más objetivo se corresponde con lo sucedido en los diarios de reuniones, en los que también disminuía esta dimensión durante el Practicum II. Por ello, podemos realizar una primera interpretación que nos permite afirmar que durante el Practicum II se produce en nuestras alumnas una superación del egocentrismo inicial, lo cual posiblemente haya sido consecuencia de las frecuentes reuniones iniciales del Practicum I, que han generado en ellas una mayor seguridad para afrontar el período de prácticas y les han permitido mostrar una actitud más abierta a la nueva experiencia como docentes que a sus propios miedos y emociones.

A su vez, el comportamiento ha sido más homogéneo en todas las alumnas, desapareciendo las grandes diferencias que en el diario de reuniones nos permitían separarlas en dos grupos.

La categoría con mayor número de referencias es la de emociones y sentimientos. A su vez, las de preocupaciones y confianza en sí mismo se mantienen, aunque no en todas las alumnas.

Desaparece la categoría experiencias previas a la cual, curiosamente, no hacen ninguna referencia durante las prácticas, como si el papel del proceso socializador anterior no fuese conscientemente tenido en cuenta. Sin embargo, se trata de alumnas a las que por lo menos en alguna reunión se les ha hecho conscientes de la repercusión de la socialización en la futura práctica docente.

7.5.1.2. Análisis de cada una de las categorías.

EMOCIONES Y ESTADO DE ÁNIMO (ESA)

Las emociones y los sentimientos de las alumnas avanzan en un continuo algo contradictorio que va del ánimo al desánimo, del optimismo al pesimismo.

Aunque hay diferencias, podríamos afirmar que todas comienzan muy animadas, apareciendo manifestaciones referentes al sentirse bien, cómodas, contentas,..., como se puede apreciar en las siguientes citas: *"A lo largo de la sesión me fui sintiendo más cómoda, aunque seguía algo nerviosa."* (B. DP. ESA. 23-10-97); *"Sensación global, muy bien."* (C. DP. ESA.22-10-97).

Sin embargo, la evolución del estado emocional ha sido distinta:

A la alumna A, como ya habíamos comentado en el diario de reuniones, pronto la domina el pesimismo, la desesperación por el comportamiento de los alumnos: *"Yo no se puede decir que tuviese mucho espíritu de lucha pero la sensación que te da es de total desesperanza"* (A. DP. ESA.4-11-97), *"Yo no lucho en absoluto por esta clase. Me hundo o me han hundido, no lo tengo muy claro."* (A. DP. ESA.3-2-98) Sólo en febrero, cuando comienza con otros grupos clase, manifiesta unos sentimientos más positivos y con ello un importante cambio en sus expectativas: *"Venía con muchas ganas de que saliera bien, ya que creo que con mi curso no va a ser posible."* (A. DP. ESA.2-2-98) Incluso algún día parece establecerse una mejora en el clima afectivo con su grupo de todo el año: *"Estaba bastante desganada, me dejo vencer por esta clase y sin embargo hoy me sorprendieron mucho y muy agradablemente. Fue una lección."* (A. DP. ESA. 10-2-98)

Las alumnas B y D también manifiestan emociones negativas: la primera, debido a la poca motivación y el mal comportamiento de los alumnos, como se recoge en la siguiente cita: *"A lo largo de la clase fui desanimándome*

porque no trabajan y en vez de motivarme más para animarles a ellos, me quedé quieta y apenas les ayudé." (B. DP. ESA.16-2-98); la segunda, respecto a la dificultad que se encuentra para dar solución a problemas más puntuales: *"A mí la situación, llegado el momento, me desbordó y no supe como reaccionar."* (D. DP. ESA.11-12-97. En esta última alumna las emociones negativas aparecieron, fundamentalmente, en febrero, cuando le tocó impartir clases a un grupo más conflictivo: *"La primera impresión que tuve fue la del número de alumnos que eran; eran muchísimos y sentí que no podría controlarlos."* (D. DP. ESA. 6-2-98), *"Antes de iniciar esta sesión tenía los nervios a flor de piel. Aquello me sorprendió y me enfadó."* (D. DP. ESA.13-2-98)

En la alumna C se aprecia emocionalmente un importante cambio durante el Practicum II frente a lo acontecido en el Practicum I. Este giro ya se había puesto de manifiesto en el diario de reuniones. De estos documentos hemos podido extraer que ella ha afrontado y posteriormente ha vivido el período de prácticas como un camino en el cual esperaba que hubiese altos y bajos que ha asumido como un proceso evolutivo y madurativo. Por lo tanto, no se ha preocupado demasiado por las dificultades que suponía que iba a encontrarse. Al igual que sus compañeras, en algún momento se ve afectada por las opiniones o comportamiento de sus alumnos, pero se aprecia que ha realizado grandes esfuerzos de autocontrol, para que ni éstos ni sus problemas más personales interfieran en la buena marcha de sus clases: *"Yo, aunque había salido muy desanimada para dar la clase, intenté poner todo mi empeño para que no se notara y los animé constantemente durante la prueba de resistencia."* (C. DP. ESA. 3-12-98), *"Yo tranquila, pero me hubiera gustado que se divirtieran un poco más."* (C. DP. ESA.13-2-98)

CONFIANZA Y SEGURIDAD EN SÍ MISMA (CSM)

De la lectura de los diarios parece extraerse que la confianza y seguridad en sí mismas de algún modo viene motivada o condicionada por diferentes factores:

- El éxito obtenido en el control de los alumnos: *"Además me siento orgullosa de haber vencido la tentación de amenazarlos, o de parar la clase o de adoptar cualquier otra medida drástica ante sus muestras evidentes de desobediencia."* (C. DP. CSM.26-11-97)
- El mayor o menor dominio de los contenidos: *"Mi actitud fue diferente a la del día anterior, estaba segura de mí misma y de la importancia de los contenidos que iba a dar. Perdía la timidez y me encontré muy cómoda entre ellos."* (B. DP. CSM.3-2-98); *"Yo me encontré nerviosa por inseguridad en el Aerobic."* (C. DP. CSM.17-2-98)
- La organización o planificación de la sesión: *"No tenía demasiado clara la clase y me noté insegura."* (A. DP. CSM.2-3-98)
- La capacidad de superar una situación conflictiva: *"La desconfianza se apoderó de mí, no sabía si sería capaz de enfrentar las diferentes situaciones que se me podían plantear; además, las tres interrupciones de la clase anterior tuvieron mucho que ver en mi actitud, el miedo se apoderó de mí."* (D. DP. CSM.13-2-98)
- El nivel de satisfacción de los alumnos durante la clase: *"Puedo decir que me sentí cómoda dando la clase, creo que se divirtieron (unos más que otros) y se consiguieron los objetivos que teníamos previstos."* (B. DP. CSM.30-10-97)

Aunque no son muchas las referencias y sólo se manifiesta en dos alumnas (A y B), algunas citas se encuentran a caballo de la autocrítica y la

inseguridad. A continuación se recogen algunas de ellas: *"No estoy demasiado contenta con mis reacciones instintivas de prácticas obsoletas vivenciadas"* (A. DP. CSM.28-10-97); *"No se motivaron mucho en esta clase, quizás no supe transmitirse."* (B. DP. CSM.6-11-97)

Finalmente, en la alumna C se manifiesta una problemática que ya se preveía en la lectura del diario de reuniones: las dificultades que pueden surgir debido a problemas de mala comunicación con el profesor del instituto, distinta filosofía, más o menos compromiso,... En concreto, este conflicto ha generado en la alumna C inseguridad al inicio de las prácticas. *"Me siento en un segundo plano."* (C. DP. CSM.29-10-97), *"Impresión: Frustrante, una vez más me he sentido en un segundo plano."* (C. DP. CSM.19-11-97). Sin embargo, supera bastante bien este sentimiento y, como ya se había comentado en el análisis del diario de reuniones, en ella sigue apreciándose la mejora en su autoestima: *"Yo me he sentido suelta, con confianza."* (C. DP. CSM.3-2-98)

PREOCUPACIONES (PCU)

Antes de iniciar el análisis de esta dimensión debemos destacar que su frecuencia es muy baja. La alumna B seguía manifestando al inicio de las prácticas y al igual que en el diario una preocupación por el control del grupo clase: *"al principio estaba muy nerviosa porque todo era una incertidumbre y eso me asustaba, tenía miedo de no saber controlar a la clase y de no ser capaz de imponerme en los momentos que lo requiriesen."* (B. DP. PCU.23-10-97), *"Antes de comenzar la sesión estaba algo nerviosa pues tenía miedo de no saber controlar a los alumnos."* (B. DP. PCU.30-10-97) Sin embargo, esta preocupación aparece sólo en los primeros meses y después no la manifiesta como algo muy trascendental. En cualquier caso sigue dedicando momentos de reflexión al control y motivación de los alumnos, pero de un

modo más productivo y enriquecedor, presentando propuestas y alternativas de actuación.

La alumna D tan sólo hace una referencia y también manifiesta en ella su preocupación por la actitud de los alumnos.

Finalmente, recogemos una breve y sintética cita de la alumna C, que demuestra la importancia formativa que tiene un Practicum como el nuestro basado en una metodología fundamentalmente reflexiva: *"Para próximos días: no olvidar objetivos, controlar expectativas y no traicionar el discurso."* (C. DP. PCU. 22-10-97) Esta frase nos presenta a una alumna que no sólo se preocupa de elementos didácticos, sino que recuerda la importancia de las expectativas (contenido estudiado en las asignaturas de los primeros cursos) y, a su vez, realiza una práctica reflexiva intentando no olvidar el paradigma en el que se encuentra y los principios educativos que defiende.

7.5.2. CONOCIMIENTO PROFESIONAL.

7.5.2.1. Análisis global de la Dimensión Conocimiento Profesional.

Nos encontramos ante una dimensión que en ambos diarios es de frecuencia cuantitativamente muy poco significativa. Sin embargo, cualitativamente su papel es muy relevante ya que atiende a uno de los principales elementos de estudio (las concepciones), y nos facilita el estudio de su evolución.

Debemos destacar que la alumna A no ha realizado ninguna reflexión respecto a esta dimensión en el diario de prácticas.

En este análisis global apreciamos como dato relevante de esta experiencia de formación que **nuestro programa no ha originado cambios importantes en las concepciones de las alumnas**. Por el contrario, tras la lectura de estos diarios de prácticas comprobamos que se consolidan aquellas

opiniones que ya habían manifestado en el Practicum I. Tras una primera lectura, ésta podría ser una nota negativa al programa, pero no compartimos dicha opinión pues, dadas las características críticas y emancipadoras del pensamiento de las alumnas, nuestra intención no era cambiarlas, sino dotarlas de argumentos y estrategias que lo reforzasen para que, llegado el momento de la intervención, no cayesen en comportamientos reproductores y pesimistas.

7.5.2.2. Análisis de cada una de las categorías.

PAPEL Y FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA (PEF)

En este diario se siguen manteniendo las mismas concepciones recogidas en el diario de reuniones, lo cual demuestra bastante consistencia de las mismas en ambos documentos y en distintos momentos.

Las alumnas destacan como principales funciones:

- El desarrollo de actitudes: *“La acción fundamental se centra en utilizar las actitudes y la expresión de la personalidad como generadoras de aprendizajes significativos.”* (C. DP. PEF. 18-2-98)
- La creación de hábitos saludables: *“Estoy intentando crear hábitos o por lo menos el valor de los mismos”* (B. DP. PEF. 20-11-97)
- Fomento de la socialización entre iguales: *“El educar a los alumnos desde el punto de vista de la socialización, de trabajo en grupo y de respeto a los compañeros.”* (D.DP.PEF.22-1-98)

PAPEL Y FUNCIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (PPR)

Las referencias son pocas y en ellas se habla de una función organizativa y favorecedora de aprendizajes, gracias a la posesión de recursos suficientes y a la buena gestión de los mismos: *“Yo creo que una profesora debería tener*

recursos suficientes como para controlar a todos los alumnos dentro del aula” (B. DP. PPR. 22-1-98) y atender a todos los alumnos: “Debo prestar más atención a hacer que me entiendan absolutamente todas las explicaciones, y no debo despistarme de ninguno” (C. DP. PPR. 10-2-98)

ENSEÑANZA EFICAZ (EFI)

La alumna B es la única que atiende a esta categoría pero en ninguno de sus comentarios se refiere a una concepción determinista de la enseñanza eficaz. Por el contrario, su postura parece contraria a una solución unilateral: *“Lo equivocado es utilizar los resultados de esta clase como referencia para 2º D, porque son totalmente diferentes y no responden igual a la misma dinámica.” (B.DP.EFI. 10-2-98)*

7.5.3. DIMENSIÓN PROGRAMA.

7.5.3.1. Análisis global de la dimensión programa.

Para el estudio de este documento pensábamos mantener las categorías utilizadas en el diario de reuniones, pero una vez realizada la segunda lectura, hemos suprimido alguna obligados por la falta de referencias. Por el contrario, hemos incorporado la categoría "Práctica" debido a su interés en este documento.

La desaparición de algunas de las categorías responde a diferentes motivos:

- La categoría Reuniones no tiene razón de ser en el diario de prácticas porque todas las reflexiones al respecto ya se recogen en el diario de reuniones.

- La categoría Observación sólo atendía a una fase concreta que finalizó en el Practicum I. Si el diario de prácticas recoge experiencias del Practicum II es lógico que ésta no aparezca reflejada.
- La categoría Profesores Tutores ha desaparecido, posiblemente, como resultado de una profecía autocumplida. Las referencias ya eran muy escasas en el primer diario, por lo que parecía predecible que en el segundo siguiese esa evolución. Si, a su vez, añadimos nuestra menor presencia en las prácticas, la desaparición era inevitable.
- Por lo tanto, las categorías analizadas han sido: Programa, Profesores Supervisores, Compañeras, Investigación y Prácticas.

Respecto al comportamiento global de esta dimensión debemos señalar que el número de referencias de todas las categorías en el diario de prácticas sufre un descenso importante, excepto en la categoría Prácticas. Esto se debe fundamentalmente a que las alumnas han utilizado para referirse y reflexionar sobre el programa de formación el diario de reuniones, dejando el diario de prácticas para recoger la experiencia de intervención. Por lo tanto, en cuanto a esta dimensión sí son numerosas las alusiones a la categoría prácticas, en la cual realizan valoraciones positivas y negativas de las mismas, exponen limitaciones y posibilidades y proponen alternativas. Por todo ello, las alumnas siguen manifestando un nivel de pensamiento elevado.

7.5.3.2. Análisis de cada una de las categorías.

PROGRAMA (PRG)

Tan sólo las alumnas C y D han señalado en sus diarios de prácticas dos referencias acerca de alguna característica del programa.

La primera atiende a la importancia de la reflexión y el cambio no sólo en la reunión, sino en la práctica: *"Una vez más, las dos palabras clave vuelven a*

renacer: CAMBIO Y REFLEXIÓN. La investigación en la acción no puede contaminarse con reproducción en la pasividad." (C. DP. PRG. 3-12-97) Este tipo de afirmación revela un pensamiento emancipatorio y crítico que no es muy frecuente en alumnos en formación.

La segunda demanda la necesidad de contar con el grupo de investigación-acción para analizar, discutir y solucionar los problemas de la práctica: *"Será importante hablar con el grupo de investigación la situación de esta mañana: la autoridad del profesor, ¿hasta dónde puede llegar?"* (D. DP. PRG. 8-1-98) Aunque sólo se trate de una cita, ésta confirma que nos encontramos con un tipo de grupo que funciona como tal, que se necesita, que se nutre de las aportaciones y demandas de cada uno de sus miembros. También se comprueba cómo la experiencia práctica cuestiona el conocimiento teórico, y como fruto del proceso reflexivo del grupo se puede alcanzar un conocimiento práctico reedificado.

PROFESORES SUPERVISORES (PRS)

Aunque su frecuencia en este diario ha disminuido, seguimos encontrándonos ante una categoría con bastantes elementos para el análisis. Para su estudio hemos agrupado las citas atendiendo a dos grandes temas:

- **Comunicación entre las profesoras supervisoras y las alumnas en prácticas.** Este es un tema que casi todas las alumnas han abordado positiva o negativamente. Quizás sea aquí donde se ubique uno de los pilares más importantes de los programas de tutorización. Nosotros hemos seguido un programa que asume como necesaria la existencia de un buen clima de diálogo entre los componentes del grupo y lo cierto es que como grupo la relación fue muy fluida. Sin embargo, en algún momento surgieron problemas en la comunicación a nivel individual de persona a persona que se fueron solucionando paulatinamente, lo cual las llenó de

gran satisfacción. La siguiente cita recoge los sentimientos que se dan dependiendo de la existencia o no de diálogo: *"Una vez más he tenido problemas por falta de diálogo con la profesora; no sé cómo pretende que yo controle la clase si por un lado ella dice una cosa de la que yo no estoy informada o que se contradice con lo que yo he dicho en clases anteriores... Hemos hablado después con las profesoras, en cuanto a evaluaciones y también en cuanto a técnicas para control de los alumnos. Algunas me han parecido más acertadas que otras, pero lo bueno ha sido que hemos compartido puntos de vista, opiniones, y no se nos han cerrado radicalmente las puertas a las iniciativas de diálogo y transigencia comedida que proponíamos. Por lo menos, su actitud ha sido relativamente abierta para escuchar mis razones."* (C. DP. PRS. 10-12-97)

- **Tutorización e intervención en el aula.** Bajo este título hemos intentado recoger y analizar las referencias que las alumnas realizaron respecto al papel y el asesoramiento que las profesoras les han dado en las prácticas.

Durante los primeros meses las alumnas C y D manifestaban su disgusto con la profesora supervisora porque ellas entendían que les usurpaba su autoridad ante los alumnos. Especialmente la alumna D mantiene durante los tres primeros meses una queja constante en sus diarios siendo un comentario frecuente: *"... es ella quien toma las riendas de la clase..."*. Sin embargo, a partir del mes de enero este malestar va desapareciendo. Es cierto que una de las profesoras es más intervencionista que la otra, manifestando una forma de entender la tutorización más directiva o guiada y a su vez los alumnos del centro que la han tenido otros años como profesora la identifican como tal, lo que dificulta la autoridad de la alumna en prácticas. Sin embargo, este tipo de intervención va modificándose a lo largo de los meses. Curiosamente, lo que más tarde se pudo comprobar fue que esta misma alumna, que inicialmente se quejaba del control ejercido

por la profesora, solicitó su ayuda cuando después se encontró con problemas relativamente serios: *"Ante la situación que se me venía encima fui a buscar a la profesora. Ella llegó y tratamos de buscar solución."* (D. DP. PRS. 22-1-98) Este último comportamiento reafirma la opinión de los que creen que el ir asumiendo desde un principio responsabilidades favorece la capacidad de respuesta ante futuros problemas. Pero esta afirmación tampoco ha quedado del todo confirmada, ya que la alumna C no manifestó este tipo de comportamiento (más dependiente) aún estando con la misma profesora supervisora; por el contrario, ella ya subsanó antes su problema de autoridad frente a los alumnos y el intervencionismo fue mucho menor. Por lo tanto, no estamos sólo ante un comportamiento resultado de un tipo de tutorización, sino que también hay unas variables personales (autoestima, seguridad, experiencias previas...) e incluso del grupo clase que afectan a los resultados de la intervención posterior.

La alumna B nos narra en su diario cómo ha vivido un asesoramiento mucho menos intervencionista que el anterior, con más diálogo, fundamentalmente acerca del cómo hacer y actuar. A continuación presentamos las siguientes citas, que dan una visión diferente a la anterior: *"Al acabar la clase estuvimos hablando, me comentó la importancia de mantener un orden en la clase y de no transigir ciertas actitudes en los alumnos,..., me aconsejó utilizar la cuarta parte del espacio para tenerlos más controlados y sobre todo para adecuar el tono de voz al clima de la relajación."* (B. DP. PRS. 6-11-97), *"La profesora me dijo que debía imponerme más y echar a alguno de clase."* (B. DP. PRS. 22-1-98)

COMPAÑERAS (COM)

Tan sólo la alumna B hace una referencia específica a sus compañeras en este diario. Sin embargo, en un segundo plano se siente la presencia de todas en los diarios de cada una especialmente en la forma de escribir que, como ya

hemos manifestado, hace uso con bastante frecuencia de la primera persona del plural en un documento que se entiende que en principio es personal.

La alumna B manifiesta que ha sentido cómo una experiencia vivida por una de sus compañeras y comentada en el seno del grupo influyó en ella en la forma de afrontar una experiencia posterior: *"Este sentimiento de miedo se vio influenciado por los comentarios de una compañera del grupo de Practicum, pues la clase que dio antes que yo se le descontroló y no fue capaz de impartir los contenidos que tenía preparados."* (B. DP. COM. 30-10-97). Este comentario coincide con otras opiniones volcadas en el diario de reuniones, donde se reconocía la influencia que podían tener en su experiencia las vivencias de las otras y algunos de sus comentarios.

INVESTIGACIÓN (INV)

Aunque el número de referencias a esta dimensión sigue siendo escaso, aumenta ligeramente respecto a lo acontecido en el diario de reuniones. En este diario tres alumnas (A, B, C) hablan de la investigación, pero no ofrecen mucha información de lo que piensan acerca de la realización de la misma durante el Practicum.

La alumna B realiza varias citas sobre su investigación, pero simplemente con una intención descriptiva, lo que sólo nos permite confirmar que a lo largo de sus prácticas llevó a cabo su investigación de manera más o menos constante.

Las alumnas A y C, como se recoge en las siguientes citas, siguen insistiendo en la dificultad de combinar en el Practicum II las prácticas y la investigación: *"No hice ninguna referencia al tema del Practicum por estar pendiente de otras cosas, no encontré el momento. Hace falta una concienciación expresa. Tampoco pasé la lista de control"* (A. DP. INV. 28-10-97); *"No he logrado hacer ni una mínima mención a nuestro tema de*

investigación. Sólo con una alumna, la más conflictiva en este campo.” (C. DP. INV. 12-11-97)

PRÁCTICAS (PRA)

Nos encontramos ante una categoría específica del diario de prácticas. Aunque alguna de las alumnas hacían mención a su experiencia en el aula en el diario de reuniones, su número resultaba poco significativo, por lo que creímos necesario renunciar a utilizarla en dicho análisis.

En general, las cuatro alumnas han valorado positiva o negativamente sus sesiones de prácticas, pero no sólo se han quedado en una mera descripción o enumeración: *“La sesión de hoy al ser tan poca gente no fue todo lo real que yo esperaba y sí a eso sumamos el hecho de que los alumnos no estaban centrados en la clase sino en el examen de después.” (D. DP. PRA.12-2-98);* por el contrario, casi todas ellas han analizado por qué fue bien o mal: *“No me he visto mal de todo dando la clase, al menos en lo referente a actitud y permanentes deseos de motivar a los chavales.” (C. DP. PRA. 26-11-97); “A esta clase fui mucho más confiada, sobre todo habiendo experimentado una clase anterior que resultó muy bien. Les expliqué más cosas pero no sé si les sirvió de mucho. Me metí mucho más en la dinámica de la clase y les animaba y corregía mucho más que el otro día.” (B. DP. PRA.3-2-98); “Estuve poniendo las notas a mi grupo y eso me hace pensar que no supe reaccionar ante un grupo donde la dinámica fue horrible. Por muchas circunstancias que rodean al grupo y a mi labor de adaptarme para solucionarlas.”(A. DP. PRA. 25-3-98).* A veces han propuesto actuaciones alternativas, comentando incluso de qué modo su utilización podría haber afectado a la práctica: *“Esta sesión me hizo pensar mucho sobre el transcurso de toda la sesión y los aspectos en los que fallé. Creo que debo modificar aspectos organizativos, de control y de comunicación.” (B. DP. PRA.6-11-97)*

De acuerdo con lo comentado anteriormente, merece ser destacado que todas las alumnas también manifiestan y exponen en sus reflexiones sus propias limitaciones o fallos en las prácticas: **problemas para reflexionar en la acción**: *“Me resulta muy difícil reflexionar durante la propia práctica.”* (A. DP. PRA.28-10-97); **control y organización del grupo clase**: *“Después me quedé sola y la clase se me fue de las manos, me quedé totalmente desolada, preguntándome qué había hecho mal.”* (C. DP. PRA.3-12-97), *“El comienzo ya fue un poco desastroso por cuestiones de organización y prejuicios suyos y míos.”* (C. DP. PRA.6-2-98); *“Los alumnos no llegaron a hacer nada, fue una hora perdida. No sabía cuál debía ser mi papel, dirigir más a los grupos o dejar que ellos discudiesen; lo ideal sería lo 2º pero como no funcionaban debería haberme metido mucho más en los grupos para organizarlos mejor. No supe verlo así y así salió todo. Debería haberles dicho que no trabajaron y que si lo hubiesen intentado el resultado sería diferente, pero no lo hice. Se lo comentaré en la siguiente sesión aunque, tal vez sea algo tarde.”* (B. DP. PRA. 16-2-98). Esta autoevaluación no sólo las honra, sino que demuestra que han realizado una práctica reflexiva y comprometida.

Por todo lo anteriormente expuesto, podemos concluir que *este tipo de manifestaciones por parte de las alumnas representa un nivel de pensamiento bastante elevado que conlleva una reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción*. Sin embargo, aunque intentamos generar un hábito de reflexión ante la práctica, no debemos obviar la importancia de todo el proceso socializador al que han estado sometidas durante años, que sin lugar a dudas ha influido en su encuentro con la práctica. La siguiente cita de una de nuestras alumnas refleja esta situación, en alguna medida paradójica: *“Está muy claro que nuestro fundamento para hacer las cosas son: nuestra personalidad en primer lugar, nuestra experiencia como alumnas en segundo*

y nuestra intuición en tercero. Sin embargo, no sé si serán fundamentos adecuados.” (A. DP. PRA. 4-12-97);

7.5.4. DIMENSIÓN INTERVENCIÓN EDUCATIVA DIARIO DE PRÁCTICAS.

7.5.4.1. Análisis global de la dimensión intervención educativa.

Como ya explicamos en el Diario de reuniones, nos encontramos ante una dimensión de gran relevancia para intentar comprender cuál es el pensamiento práctico de las alumnas, es decir, cómo entienden la intervención en el aula. En este documento las posibilidades van más allá, pues con el diario de prácticas podemos comprobar su actuación y cómo han vivido e interpretado la experiencia.

Las categorías utilizadas para estudiar esta dimensión son las mismas que las del diario de reuniones.

Al contrario de lo que sucedía en el diario de reuniones, el número de referencias es ahora muy elevado. El diario de prácticas responde más a la acción educativa y, por ello, cuando las alumnas han querido analizar su intervención a menudo lo han hecho a través de este instrumento. Aunque todas las categorías han sufrido un importante incremento, destacan las siguientes categorías: Contenidos, Actividades, Estrategias Metodológicas, Alumnos, Interacción con los alumnos y Organización.

El tratamiento que han desarrollado de los elementos de la programación nos ha permitido valorar no sólo su intervención sino cómo piensan que ha sido ésta, el dominio que tienen, los aspectos didácticos que les preocupan e incluso la correspondencia que su actuación ha tenido con las opiniones y concepciones manifestadas anteriormente. En general, siguen manifestando coherencia entre lo que dicen y lo que hacen. Cuando esto no ha sucedido en

muchas ocasiones han sido conscientes y han criticado su actuación analizando las causas y proponiendo alternativas.

Las categorías Alumnos e Interacción han confirmado que la preocupación inicial de ellas respecto a la necesidad de conocer a sus alumnos para programar y actuar era cierta. Como se verá en el análisis individual de las categorías, la experiencia de cada alumna ha estado totalmente determinada por esta interacción, afectando en algunos casos positivamente y en otros negativamente.

7.5.4.2. Análisis individual de cada categoría.

PROGRAMACIÓN (ECP)

La mayoría de las referencias que las alumnas realizaban en sus diarios de reuniones acerca de la programación, en concreto durante el Practicum II, aludían a sus preocupaciones respecto al modo de adecuar la programación elaborada durante el Practicum I al grupo de alumnos al que debían impartir clase. En los diarios de prácticas el comportamiento ha sido similar en cuanto a la explicitación de las preocupaciones y recogen, además, las medidas tomadas para adaptar la programación a la realidad de sus aulas.

Todas han coincidido desde un principio en manifestar la necesidad de realizar cambios en la programación. Sin embargo, no han vivido esta tarea de igual modo y tampoco han respondido a los mismos criterios para llevar a cabo la adaptación.

Inicialmente, las alumnas B y C han manifestado tener problemas con las transformaciones de la programación que les han creado cierta ansiedad. La primera parecía sentirse incapaz de actuar durante la acción: *"En el transcurso de la sesión me iba dando cuenta que los ejercicios no les motivaban pero no fui capaz de replantearme la situación y cambiar la táctica conscientemente."* (B. DP. ECP. 6-11-97) El problema de la segunda vino ocasionado por un mal

control del tiempo, lo cual generaba modificaciones en la programación no deseadas ni planificadas por ella: *"No todo ha sido bueno, porque he olvidado alguna parte del calentamiento que era importante por un mal reparto de tiempo. Me he apresurado y me imagino que no han asimilado correctamente los contenidos. Es algo que deberé mejorar."* (C. DP. ECP. 26-11-97) Las otras dos alumnas no parece que hayan vivido como un problema este reajuste curricular.

Una vez superados los primeros meses de cierto descontrol, todas han llevado a cabo adaptaciones en la programación frecuentemente, demostrando una buena capacidad para intervenir de modo consciente en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, habilidad muy importante que debe reunir un docente.

Los criterios que principalmente han seguido para llevar a cabo estas modificaciones han sido:

- **Nivel motor y capacidad de los alumnos.** Las alumnas A, B y D manejan este criterio para llevar a cabo reajustes en su programación, coincidiendo con manifestaciones que anteriormente habían realizado durante las reuniones o en otros documentos. Hemos recogido algunas citas de sus diarios en las que se aprecian los cambios e incluso la justificación que ellas hacen de los mismos: *"En el desarrollo de la unidad didáctica de G.A.D. realicé un cambio; en vez del contenido referido al equilibrio invertido, decidí repasar la voltereta adelante y atrás ya que resultó insuficiente una sesión para cada una, dado el nivel de ejecución de los alumnos."* (B. DP. ECP. 4-12-97); *"Tuve que acabar antes con el Funky y no jugué con la coreografía como pretendía porque ellos no respondían."* (A. DP. ECP. 2-3-98); *"Durante la realización debo hacer algunas modificaciones porque si no los chicos siempre sujetarán a las chicas y ellos no vivenciarán las posiciones."* (D. DP. ECP. 20-11-97)

- **Intereses de los alumnos.** Este criterio está en estrecha relación con el anterior y, aunque no hacen demasiadas referencias a un único individuo, siguiendo estos dos criterios manifiestan su intención de respetar el principio de individualización y, en concreto, el derecho a la diversidad. A continuación presentamos varias citas de los diarios de las alumnas A, C y D: *"Tuve que modificar alguna actividad para que no se aburrieran y tampoco se agotaran."* (C. DP. ECP.13-2-98); *"Fui escogiendo las actividades dentro de las propuestas según la reacción de los alumnos y el tiempo de que disponemos."* (A. DP. ECP. 4-11-97); *"Al comenzar la explicación teórica de lo que haríamos mientras yo les diera la clase; fui tanteando a los alumnos e inmediatamente me di cuenta que debía hacer modificación en la sesión."* (D. DP. ECP. 6-2-98)
- **Grupo clase.** A veces las modificaciones responden al comportamiento y condiciones de un grupo clase. Por ejemplo, la alumna B responde a las necesidades de una clase y además nos demuestra que tiene en cuenta el resultado de una sesión con un grupo para realizar cambios en próximas aplicaciones de la unidad didáctica, sean los mismos alumnos u otros: *"El último ejercicio fue el que mejor respuesta tuvo. Pero no quedé muy contenta con el resultado de esta sesión y lo modifiqué para los otras clases."* (B. DP. ECP. 9-2-98)
- **Temporalización.** Otro criterio utilizado que muchas veces debe seguir el profesional en el día a día, es el temporal. La programación a menudo sufre reajustes debido a que los alumnos son más o menos lentos en la realización de la actividad, a imprevistos (días sin clase, enfermedad, etc.). Esto, que es algo habitual, a veces no es comprendido por los alumnos en prácticas que no saben adaptarse. La alumna B nos muestra que ella sí lo tiene en cuenta y lo afronta con normalidad: *"Tuve que modificar bastante*

la sesión para adaptarme al tiempo y a la respuesta de los alumnos." (B. DP. ECP. 22-1-98)

Para finalizar hemos seleccionado algunas citas en las que las alumnas llevan a cabo algunas valoraciones acerca de sus programaciones, mostrando con ello un pensamiento reflexivo sobre su propia acción: *"Hice mal la progresión porque pasé a pedirles movimientos libres con la música sin que previamente hiciesen un intento de coreografía cerrada y que generara menos vergüenza."* (A. DP. ECP. 9-2-98); *"Al final, cuando lo tenían que representar delante de los compañeros, no salió nada, apenas se movieron. Se puede decir que la clase no funcionó."* (B. DP. ECP. 12-2-98); *"Debo preparar las clase muy a conciencia o no lograré los objetivos."* (C. DP. ECP. 21-1-98)

OBJETIVOS (ECO)

Aunque nos encontramos ante uno de los elementos clave del proceso de enseñanza- aprendizaje, el número de referencias (al igual que sucedía en el diario de reuniones) es muy reducido. Incluso la alumna B, que en alguna reunión destacaba la importancia de los mismos, parece dejarlos algo de lado una vez situada en la práctica, ya que sólo hace una referencia a los mismos en la que manifiesta su deseo de alcanzar en la sesión los objetivos de esa unidad didáctica. Por el contrario, la alumna D, que había mostrado una actitud más crítica, hace varias referencias a los mismos señalando de modo descriptivo el objetivo/os de cada sesión, lo cual pone en evidencia que en la práctica quiere que sus alumnos los alcancen.

La alumna C incluye una doble terminología: objetivos de programación y objetivos pedagógicos. Estas son sus palabras: *"No he cumplido con los objetivos de la programación pero sí con los pedagógicos."* (C. DP. ECO. 12-11-97) El hecho de haber subrayado los segundos parece destacar la importancia de éstos sobre los objetivos de programación.

CONTENIDOS (ECC)

Esta es una categoría de gran importancia en la actividad práctica y, como era predecible, las alumnas han dedicado abundantes y frecuentes comentarios en sus diarios, lo cual enriquece nuestro análisis.

Un paso característico en todos los estudios de la práctica docente es el análisis de los contenidos impartidos, ya que todos sabemos que su elección no es el resultado de un proceso neutral y arbitrario. Sin embargo y por motivos ajenos a las alumnas, todas impartieron prácticamente idénticos contenidos, por lo que el estudio individualizado de su elección no ha sido relevante para nosotros. Por el contrario, sí nos interesó estudiar sus preferencias y opiniones respecto a los mismos.

Las referencias atienden a dos grandes niveles de análisis:

- **Descripción o enumeración del contenido.** Por ejemplo, las alumnas B y C han iniciado el diario de casi todas sus sesiones con la enumeración y breve descripción de los contenidos impartidos en la misma, sirviendo en este caso el diario como instrumento para la construcción de la posterior memoria.
- **La evolución del contenido.** Todas han analizando la puesta en práctica de los contenidos (distinto de las actividades o metodología), describiendo los problemas que han surgido para impartirlos: *"La relajación resultó muy mal porque sólo pensaban en salir para el examen o en jugar a algo."* (C. DP. ECC. 26-11-97); detallando estrategias propuestas: *"En la relajación, todos los días que lo intenté, no funciona, les hice saber que es tan importante la vuelta a la calma como la actividad."* (A. DP. ECC. 4-3-98). También ha quedado de manifiesto el interés de las alumnas por unos contenidos frente a otros. Por ejemplo, las alumnas A y C se refieren con frecuencia al contenido hábitos saludables, incluido en su programación y

que a su vez formaba parte de su problema de investigación: *"Han salido alternativas para integrar los hábitos higiénicos y eso me alegra."* (C. DP. ECC. 21-1-98); *"Bien con lo de los hábitos de seguridad, los otros nada."* (A. DP. ECC. 3-2-98). La alumna B llevó a cabo diariamente un estudio evolutivo del contenido relajación. Éste también formaba parte de su investigación y, además, ya en el curso anterior había abanderado una defensa a ultranza de la importancia y necesidad de su presencia en las programaciones de E.F.: *"Era consciente de que poca gente iba a entrar en la relajación y de que a las primeras sesiones será muy difícil conseguir que se lo tomen en serio. El resultado fue algo peor de lo esperado, (...) De todas formas podría decir que la mitad de la clase aproximadamente, intentó entrar en la relajación y eso ya lo considero positivo."* (B. DP. ECC. 23-10-97), *"La técnica empleada en la relajación fue la meditación de la respiración, añadiendo el pulso cardiaco para interiorizar. Cada vez van logrando un clima más acorde con la actividad. Probé a mandarles cerrar los ojos y creo que les ayuda a interiorizar más la técnica, sobre todo porque así no se miran unos a otros y no hablan entre ellos."* (B. DP. ECC. 4-12-97), *"La relajación está funcionando perfectamente, hay un ambiente realmente favorable y la mayoría de los alumnos la están haciendo. Hoy incluso me la pidieron."* (B. DP. ECC. 5-2-98). Finalizando el Practicum, frecuentemente opinaban sobre las posibilidades de aplicación de los contenidos. La alumna B valoró las posibilidades del Funky: *"El Funky definitivamente es muy difícil de trabajarse en un instituto."* (B. DP. ECC. 12-3-98), D analizó las posibilidades de la expresión corporal y de la relajación: *"Antes de comenzar la relajación, la sorpresa más grata fue que los alumnos me piden hacer la relajación y otra cosa que me piden es que les ponga música. La relajación toma cada vez más terreno con los alumnos y cada día la resuelven mejor."* (D. DP. ECC. 22-1-98), *"Creo que los alumnos disfrutaron con la parte de las*

representaciones, algo que hace que sienta que la expresión corporal pueda funcionar en un aula.” (D. DP. ECC. 27-2-98) y C propuso cómo se puede enseñar la expresión sin que los alumnos se aburran: “En cualquier caso, confirmé que no se puede trabajar la expresión corporal pretendiendo que (sean conscientes de). Les resulta aburrido y no le encuentran significado.” (C. DP. ECC. 10-2-98)

ACTIVIDADES (ECA)

El comportamiento respecto a esta categoría ha sido similar en casi todas las alumnas. De la lectura del diario de prácticas se puede deducir que las alumnas han utilizado para impartir sus clases un amplio y diversificado repertorio de actividades (analíticas, globales, individuales, por parejas, grupales...) Toda esta variedad favorece la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando una mayor adaptación a los distintos alumnos y aplicando con ello principios pedagógicos básicos como el de individualización, socialización y actividad.

En sus diarios de prácticas han realizado:

- **Enumeración de actividades.** A modo de síntesis de lo realizado en la sesión, alguna de ellas enumera las actividades realizadas.
- **Descripción más o menos detallada de las mismas.** A menudo la enumeración va acompañada de una descripción más o menos breve de cada actividad.
- **Explicación de su funcionalidad.** En muchas citas demuestran conocer por qué realizan cada una de las actividades, hayan sido éstas directamente planteadas por ellas o por las profesoras: *“En la última parte de la sesión se realizó la relajación que normalmente durará 10 minutos, pero hoy decidimos ampliar el tiempo pues vimos conveniente introducir con un*

comentario esta actividad, que tal vez, para muchos, es desconocida, pudiendo crear ansiedades y angustias innecesarias." (B. DP. ECA. 23-10-97); *"Antes de iniciar los ejercicios de aproximación realizo un breve calentamiento de las zonas más problemáticas en la sesión."* (D. DP. ECA. 20-11-97)

- **Análisis de los resultados de su aplicación.** Demostrando capacidad de observación y evaluación de la propia práctica analizan frecuentemente en sus diarios cómo funcionó la actividad programada: *"El apoyo invertido no hice porque tenía mucha gente que no lo intentaba, y ante la calidad de las ayudas... yo no me fiaba tampoco."* (A. DP. ECA. 2-12-97); *"Al finalizar y una vez que ejecutaron, todos, me pidieron que les hiciera una foto a toda la clase. Para ello se me ocurrió el hacer una figura con toda la clase, e incluso coloqué a las dos alumnas que no habían hecho la clase."* (D. DP. ECA. 18-12-97); *"La relajación fue imposible porque venían de músicas conocidas y no pudieron dejar de cantar."* (A. DP. ECA. 11-2-98); *"La actividad con música, sin embargo, se vio muy perjudicada por el reducido número de gente: todos se veían y estaban demasiado pendientes del sentido del ridículo."* (C. DP. ECA. 13-2-98); *"Poco a poco los grupos fueron funcionando y era curioso ver cómo en cada grupo surgía un líder que lo arreglaba todo. En todos los grupos el líder era una mujer."* (D. DP. ECA. 5-3-98)
- **Propuestas de cambios y adaptaciones de las mismas.** Estas son las citas que, sin duda, a todo formador le gusta leer en los diarios de sus estudiantes ya que, con ellas, los alumnos nos demuestran que analizan su acción y que intentan modificarla posteriormente como resultado de un proceso reflexivo en la acción y sobre la acción: *"El primer ejercicio era con la cuerda atada, uno de la pareja lo lanzaba y el otro lo recogía, con carrera continua. Como al final ninguno corría, añadí una variante:*

lanzar mucho más lejos." (B. DP. ECA. 6-11-97); "Apenas se trabajan los tres niveles del espacio tal y como yo pensaba que sucedería; en este caso debería haber dado más consignas y mandarles que se desplazasen cada vez por un nivel diferente, de la forma que ellos quisiesen." (B. DP. ECA. 2-2-98); "La música les cuesta mucho. Quizás se la he metido de modo muy brusco. Podría intentar cambiarla de lugar en la sesión." (C. DP. ECA. 10-2-98)

Con todo lo hasta aquí expuesto, las alumnas muestran en los diarios su valía profesional y de algún modo el éxito del programa, pues aunque en este período de formación no es determinante el hacer una práctica perfecta, sí es necesario desarrollar habilidades que te permitan ser flexible en tu intervención. Además, muchas de sus referencias no son importantes por el tema que tratan sino por el tipo de pensamiento que reflejan: reflexivo, comprometido y crítico con su propia acción.

METODOLOGÍA (ECM)

El análisis de esta categoría nos devuelve una imagen muy positiva de la vivencia de prácticas realizada por nuestras alumnas. Sin intención de comparar si ésta es mejor o peor que otro programa de formación, hemos podido comprobar que las alumnas han aplicado en sus aulas gran cantidad de estrategias profesionales (mando directo, enseñanza recíproca, aprendizaje por descubrimiento, etc.) que las acercan a un mejor conocimiento profesional.

Del mismo modo que sucedía con los contenidos y actividades, el abordaje que cada una hace de esta categoría en sus diarios es diferente, reflejando un distinto nivel de análisis y de pensamiento.

A continuación presentamos una clasificación atendiendo al nivel de análisis. Debemos señalar que aunque en otras categorías hemos presentado todas las citas de forma conjunta sin separar a cada alumna, aquí y debido al

número y a que nos interesa que se aprecien mejor las diferencias dentro de cada nivel, presentaremos juntas las referencias de cada alumna.

- **Descripción de la estrategia.** A diferencia de lo que sucedía con los contenidos y actividades, las alumnas siempre que hablan en sus diarios de una metodología o estrategia de enseñanza la describen en mayor o menor medida (si no, parece que las describen “regular”...) , pero nunca optan por una simple enumeración. Hemos seleccionado, entre todas las posibles, algunas citas que también evidencian la diversidad de estrategias utilizadas:

Alumna A: *"Pasé de un grupo a otro, sugiriendo y aportando detalles cuando paraba el flujo de ideas."* (A. DP. ECM. 9-3-98)

Alumna B: *"La metodología empleada fue totalmente directiva, realizaba ejercicios de coordinación de forma progresiva y ellos los repetían. Hubo movimientos sin y con desplazamiento cíclico. El último movimiento fue el más complicado y los puse por parejas para que lo practicasen."* (B. DP. ECM. 30-10-97); *"Les mostré, motriz y verbalmente, la progresión en tres fases, del equilibrio invertido sobre tres apoyos, las directrices para su correcta ejecución y cómo efectuar las ayudas. Ellos practicaban mientras yo observaba y corregía."* (B. DP. ECM. 8-1-98);

Alumna C: *"En la Polka preferí enseñar la técnica y después aplicarla. Creo que es la mejor manera de controlarlos y conseguir que disfruten comprobando cómo son capaces de hacer algo juntos."* (C. DP. ECM. 17-2-98)

Alumna D: *"En el día de hoy he intentado explicar los objetivos de todas y cada una de las tareas, tratando de establecer una relación con días anteriores y que los alumnos pudieran preguntar por los ejercicios haciendo una sesión más participativa y abierta.... La segunda parte de la sesión también la inicié haciendo un recordatorio de lo que habíamos*

hecho en las sesiones anteriores. En este caso hice uso del feedback interrogativo." (D. DP. ECM. 4-11-97)

- **Descripción y porqué de su utilización.** La mayor parte de las referencias a la metodología se pueden incluir dentro de este apartado, ya que las alumnas demuestran que han sido muy conscientes de su práctica, explicando en sus diarios la metodología utilizada y justificando casi siempre el porqué de su uso. A continuación presentamos algunas citas:

Alumna A: *"En el medio los paré y los senté para explicarles que mi actitud iba a depender de la suya."* (A. DP. ECM. 4-11-97)

Alumna B: *"Les pedí que se sentasen en el suelo del gimnasio y me apoyé en la pared para no tener a nadie detrás, comencé de esta forma la explicación. Empecé con unas preguntas sobre el tema y luego decía las respuestas que se dijeron y las que faltaban para completar la explicación."* (B. DP. ECM. 23-10-97); *"Cada dos parejas una colchoneta. Al haber una diferencia de niveles tan significativa como se demostró en sesiones anteriores, señalaba siempre dos variantes de ejercicios, uno más complejo que el otro y recalando que el que no superase el ejercicio marcado siguiese repitiendo ese sin pasar a los siguientes porque les resultaría imposible de realizar o lo ejecutaría mal."* (B. DP. ECM. 4-12-97);

Alumna C: *"He tratado de evitarles el calentamiento monótono al que están acostumbrados y he propuesto competiciones suaves, con las que además pretendía organizar el espacio y distribuir el material y los grupos. Sin olvidar la coeducación mezclando chicos y chicas que se habían separado voluntariamente y de forma descarada."* (C. DP. ECM. 26-11-97)

Alumna D: *"Yo decido separarlos y sentarlos en sitios distintos para que no molesten a sus compañeros y éstos no se sientan cohibidos."* (D. DP. ECM. 13-11-97); *"En el momento de presentar una nueva figura; decido que cada vez un grupo hará la demostración y que los alumnos que no puedan ejecutar por encima; que no carguen con nadie, pero que en la medida de lo posible ejecuten."* (D. DP. ECM. 20-11-97); *"Para la parte de juegos en dos grupos utilicé la competición y el hecho de que unos ganaban y otros no para "picar" a los alumnos y así motivarlos en la ejecución de los ejercicios."* (D. DP. ECM. 15-1-98)

- **Análisis de los resultados de su aplicación.** Siguiendo con su reflexión sobre la acción, son muy frecuentes en los diarios las alusiones o valoraciones de las alumnas acerca de cómo se ha desarrollado la metodología o estrategia utilizada en un momento dado. Presentamos algunas citas que reflejan este comportamiento:

Alumna A: *"Adopté la técnica de esperar a que callen, más o menos, para hablar yo. Esto hizo que en la aula contestase muchas veces al mismo porque cuando expliqué las modificaciones de las fichas no me escucharon, pero después mas o menos lo fui regulando."* (A. DP. ECM. 21-10-97); *"También era consciente de que iba a ser difícil conseguir su participación aunque me costó un poco moverlos al principio, pienso que mantuve, más o menos, cambiando de tarea, su interés por la actividad."* (A. DP. ECM. 22-2-98); *"Participar del calentamiento me acercó a los alumnos, al trabajar con grupos procuré ir pasando por todos y sacándoles lo que tienen dentro y no identifican como valor, sus ideas valen, también los apoyo a veces en el proceso de completarlo con propuestas e ideas, procuro darles siempre varias opciones , quizás dirijo demasiado para que salgan cosas y vean que esto tiene sentido."* (A. DP. ECM. 16-2-98)

Alumna B: *"Creo que intenté poner más entusiasmo en las explicaciones pero no sé si valdría para algo. Me animó el ir por los grupos explicándoles el ejercicio porque me entendían mejor y no les costaba tanto hacerlo."* (B. DP. ECM. 6-11-97); *"La coreografía del Funky debería haber sido más repetitiva y no cambiar tanto de movimientos porque se perdían y no eran capaces de memorizarlo, repetían mis gestos (los que podían)"* (B. DP. ECM. 12-3-98)

Alumna C: *"Debí esperar cinco minutos hasta que todos se calmasen y dirigí algún ataque directo para acelerar el proceso, porque había alguien rebelde imposible de dominar. Fue entonces cuando hablé con toda serenidad pero conservando el tono serio y grave. Les pedí un cambio de actitud y les hice ver que yo no pretendía exigir y obligar, sino que intentaba que disfrutasen de la actividad y que aprendiesen algo de ella. No sé si les llegó el mensaje, pero yo me quedé tranquila después de hacérselo consciente."* (C. DP. ECM. 3-12-97); *"He comprobado que mi decisión de no forzar los grupos mixtos en esta ocasión es la acertada. Prefiero sacrificar esa parcelita de coeducación y obtener resultados interesantes en la expresión."* (C. DP. ECM. 18-2-98)

Alumna D: *"Ante la desgana de los alumnos decidí hacer el calentamiento con juegos, pero incluso estos me fallaron. Nuevamente cambié de metodología y decidí hacer un calentamiento más directivo."* (D. DP. ECM. 18-12-97); *"A la hora de hacer los grupos permití que los eligieran ellos. Eso tuvo como resultado que en un grupo se juntaran los peores alumnos. No deshice el grupo. La actividad parece que les estaba gustando y yo les ponía música pero parece que no les gustaba mucho y me pidieron si podían poner la música que ellos me dejaban."* (D. DP. ECM. 13-2-98)

- **Propuestas de cambios y adaptaciones de las mismas.** Es en este tipo de referencias (como ya hemos dicho anteriormente) donde se ven cumplidos

de un modo especial los objetivos de nuestro programa de formación, basado en la reflexión **en, sobre y para la acción**. Aunque el análisis de la propia acción es importante, sin duda lo es más aquél que implica el resurgir de nuevas estrategias, fruto de la experiencia y reflexión anterior. Este tipo de pensamiento ha ido surgiendo evolutivamente y se ha manifestado sobre todo en los últimos meses de la experiencia práctica. Las alumnas A, B y C son las que más referencias realizan con este tipo de pensamiento emancipatorio, destacando de modo especial la alumna B, no sólo por el número de alusiones sino porque en su mayor parte son proposiciones positivas y con una clara intención de cambio. A modo de ejemplo presentamos las siguientes citas:

Alumna A: *"Veo que lo mejor va a ser adoptar medidas como buscar un mayor dinamismo en las clases,... Quizás empleo un silbido para marcar el momento que voy a dar la siguiente consigna, sin que me parezca lo más adecuado pienso que con mi voz poca más solución tengo."* (A. DP. ECM. 28-10-97); *"No me gustó lo de coger los nombres de quién trabaja aunque conseguí por lo menos mantener su atención un momento ."* (A. DP. ECM. 18-11-97); *"A partir de hoy puede que pase al mando directo aunque imponerles la expresión va a ser un poco difícil."* (A. DP. ECM. 3-2-98)

Alumna B: *"Puede que una de las causas sea la forma de explicarme, pero lo más importante radica en la falta de atención a mis explicaciones, voy a tener que cambiar el método, tal vez explicando en pequeños grupos resulte mejor... Debo realizar la explicación de los ejercicios a grupos pequeños siempre que sea posible. De esta forma espero evitar el tiempo empleado en parar a toda la clase, conseguir que se acerquen y que guarden silencio para atenderme. La comunicación con un grupo pequeño es más efectiva y además, ayuda a conocer mejor a los alumnos*

y a favorecer la relación profesor-alumno. Intentaré realizar ejercicios más duraderos y no cambiarlos tanto, darles tiempo a adaptarse y disfrutar de la actividad. Utilizar elementos para aumentar su motivación, como puede ser la competición.” (B. DP. ECM. 6-11-97); “Creo que todavía tengo que exigirles mucho más, por ahora conseguí que no se sentasen en ningún momento de la sesión e implicar activamente en la clase a los lesionados.” (B. DP. ECM. 15-1-98); “Tengo que buscar una forma para llamarles la atención y se callen cuando quiera hablar, lo ideal es sentarlos, pero no siempre porque les rompo la actividad. Debo esperar un silencio para hablar. Juntarlos bastante también es una buena estrategia pues los tengo muy controlados.” (B. DP. ECM. 12-2-98); “Para corregir los fallos del día anterior con 2º D, intenté meterme mucho más en la vida del grupo, les daba ideas y afirmaba otras; lo hice con todos los grupos menos con el que mejor funcionaba porque no lo creí necesario, fue un error ya que éstos deben recibir, por lo menos, feedbacks aprobativos.” (B. DP. ECM. 17-2-98)

Alumna C: *“Me olvidé, una vez más, de hacer consciente el tratamiento que estamos haciendo del espacio. Pero bueno, aún no sé si me apetece o debo hacerlo evidente a los ojos de los alumnos.” (C. DP. ECM. 6-2-98); “Fue necesario estimularlos constantemente, pero quizás el error fue mío porque no supe dar ideas atractivas.” (C. DP. ECM. 17-2-98)*

Alumna D: *“Con este grupo debo hacer modificaciones. Creo que debo ir en progresión tanto con el grupo como con el contenido. Creo que si empiezo con un componente más lúdico y poco a poco introduzco el elemento expresivo me funcionará más el grupo que si lo hago de repente.” (D. DP. ECM. 6-2-98); “En esta clase trabajé con grupos más pequeños en la primera representación y decidí modificarles para la segunda porque era mucho el tiempo que permanecían sentados*

esperando a que les llegara el momento de la actuación.” (D. DP. ECM. 27-2-98)

RECURSOS Y MEDIOS (ECR)

Aunque el número de referencias no es muy elevado, las alumnas hicieron algún comentario respecto a los medios. Todas aluden a la música, recomendando usar músicas sencillas y clásicas, tener cuidado con el volumen y atender a los gustos y propuestas de los alumnos.

Otros recursos de los que hablan son los vídeos, el número de colchonetas o los balones peligrosos por provocar la dispersión.

EVALUACIÓN (ECE)

Aunque estamos ante uno de los elementos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, causante de frecuentes discusiones y sobre el cual los didactas han escrito mucho, a nuestras alumnas parece que no les ha generado demasiados quebraderos (de cabeza), por lo menos durante los primeros meses de prácticas, en los que casi no le prestaron atención. Será una vez pasada la primera evaluación, no tan satisfactoria como ellas hubieran deseado, cuando incrementan las referencias. Así, la alumna B manifestó sus deseos de mantenerla más controlada: *“La próxima evaluación me gustaría tener los conceptos más claros para ser más justa con los alumnos, espero que no ocurran tantos imprevistos como en este trimestre o por lo menos estar más preparada para ellos.” (B. DP. ECE.11-12-97)*

En sus diarios manifiestan distintos tipos de problemas ante la evaluación:

- **Realizar una corrección individual y simultánea a todos:** *“En las pruebas normal, aunque no sé si demasiado fiable, en el resto, las volteretas son muy simples hechas de cualquier forma pero exigen corrección individualizada dado el descontrol que estos niños tienen de su*

cuerpo, y yo no soy capaz de mirar a dos colchonetas a la vez.” (A. DP. ECE.18-11-97)

- **Difícil llevar a cabo una evaluación de la progresión y de la ejecución:** *“Me fue difícil evaluar la ejecución de los alumnos porque además de tener en cuenta la realización correcta del ejercicio también y sobre todo atendía a la progresión demostrada.” (B. DP. ECE.11-12-97)*
- **Evaluar aptitud y actitud.** *“La evaluación de hoy pretendía ser un examen más profundo que la mera aptitud. Me encantó que respondieran fundamentalmente con actitud.” (C. DP. ECE.10-12-97); “Antes de finalizar la clase y cuando todavía estaban todos tendidos en el suelo pasé lista de nuevo con la intención de demostrarles que su actitud era muy importante para mí y que como tal la tendría en cuenta a la hora de la evaluación, del mismo modo que su ejecución.” (D. DP. ECE.6-2-98)*
- **Afrontar los casos conflictivos:** *“Las notas las tengo prácticamente decididas, y no sé aún lo que voy a hacer con esos casos conflictivos. Me gustaría hablar con ellos personalmente, pero es algo que tengo que consultar con la profesora.” (C. DP. ECE.10-12-97); “Una alumna especialmente activa en estas cosas me ha reivindicado una buena nota ¿Qué debería haber hecho?” (C. DP. ECE.18-2-98)*
- **Imparcialidad:** *“Ahora me queda lo más difícil, evaluarlos. Debo ser imparcial y objetiva.” (D. DP. ECE.12-3-98)*

Respecto a esta categoría la alumna B sigue presentando un pensamiento reflexivo para la mejora de su acción. Por ello, una vez vivida la primera evaluación nos describe las medidas tomadas para mejorar dicha acción: especificar claramente los criterios de evaluación: *“ Decidí comenzar con una explicación de las situaciones de la evaluación anterior y excusarme por no haber avisado con tiempo. Para no caer en el mismo error, les enumeré todos*

los factores que tenía en cuenta a la hora de evaluar y cómo los iba a registrar.” (B. DP. ECE. 8-1-98) y crear una ficha individual de seguimiento: “Elaboré una ficha para cada alumno donde recojo después de cada sesión: el grado de participación, motivación, esfuerzo, interés, el nivel de aprendizaje, características de su personalidad, carencias importantes y qué comportamiento debo tomar yo ante él para ayudarle en su formación. Creo que, aunque en un principio la intención era reunir pruebas para una evaluación más justa, es muy útil para conocer mejor a los alumnos, reflexionar sobre ellos, sus posibles problemas y sobre el tipo de actuación que debería tener el alumno.” (B. DP. ECE.8-1-98)

Para finalizar, hemos recogido de los diarios de las alumnas algunas referencias en las cuales comentan el poder que tiene la evaluación: “Hoy he sufrido (y aunque no debía de decirlo, disfrutado) el poder de la palabra evaluación entre los alumnos: jamás los había visto tan activos, participativos, obedientes y motivados hacia la asignatura. Hubo casos puntuales que reaccionaron de modo particular: una chica casi se me desmaya del susto, otra protestó de impotencia y rabia y a un chico le pesaron como losas añadidas a sus exámenes de días posteriores. Pero en general respondieron intentando hacerlo lo mejor posible.” (C. DP. ECE.10-12-98) y el uso que de ella se puede dar para la consecución de los objetivos: amenaza: “Hoy no los he amenazado con la evaluación.” (D. DP. ECE.11-12-97), motivación para incentivar al trabajo a los alumnos: “Volví a utilizar la evaluación como factor motivante y no sé hasta qué punto actué bien” (B. DP. ECE. 4-12-97)

ALUMNOS (ALU)

Aunque en el diario de reuniones todas coincidían en señalar la necesidad de conocer a los alumnos para realizar una buena programación, el número de referencias era muy reducido. Por el contrario, en este diario de prácticas sí

confirman que los alumnos y, en concreto, su comportamiento, participación, nivel físico, motivación, intereses, etc., son motivo de preocupación y de continua reflexión. Casi no hay un día en el que no hagan alusión a ellos. Lo que las diferencia entre sí es lo que les preocupa, el nivel de reflexión, el tratamiento individual o grupal que hacen de los mismos, etc.

Las referencias a los alumnos las hemos clasificado en los siguientes temas:

- **Participación / Actitud.** Posiblemente éste es el tema que mayor número de alusiones acoge. Cada día hay en los diarios referencias a la participación y actitud de individuos o grupos durante la clase. Sólo a modo de ejemplo, hemos seleccionado una cita de cada alumna: *"Asumen mejor lo físico que lo cognitivo por lo que fijarse, percibir, etc los aburre... No contestan a mis preguntas ni que les pague y tampoco se mataron en la relajación."* (A. DP. ALU. 25-11-97); *"Después de razonar con ellos su comportamiento cambió algo, intentaban hacer el gesto y cuando yo estaba con ellos se animaban algunos más. De todas formas la mayoría son inactivos y en cuanto tienen la menor oportunidad se sientan, es algo que debo evitar en mis clases."* (B. DP. ALU. 28-11-97); *"Algunos me han sorprendido con su interés y buena actitud y también ejecución. Otros, todo lo contrario, aun cuando yo creía que les gustaba más la asignatura y también rendían en mayor medida."* (C. DP. ALU. 10-12-97); *"Inicio la clase. A una de las explicaciones no me prestan atención suficiente y su actitud es de pasotismo; al pedir que realicen el ejercicio no saben qué tienen que hacer y tratan de escabullirse. En el momento que modifiqué mi conducta y se dan cuenta de que van a sudar, deciden cambiar su actitud y me piden que vuelva a los ejercicios anteriores."* (D. DP. ALU. 13-11-97)
- **Nivel Físico.** Aunque se trata de un aspecto muy importante dentro del perfil de los alumnos, no todas hacen referencia al mismo y, además, los

comentarios al respecto no son muy frecuentes. Tan sólo la alumna B lo señala con cierta asiduidad. Presentamos algunas citas: *"Muy poca resistencia, excepto cuatro o cinco, y de éstos el que ganó como siempre fue Javier."* (A. DP. ALU. 2-12-97); *"El nivel de coordinación es muy bajo y lo que debería ser un proceso de recuerdo y ampliación se convierte en un proceso de aprendizaje. Por este motivo la mayoría no sabía hacer la voltereta atrás y no se atrevían a ejecutarlo si no recibían ayuda."* (B. DP. ALU. 28-11-97); *"Durante el desarrollo de la sesión me preocupó un elemento que por las características de la sesión se hacía más visible. Hoy la torpeza de Pablo fue mucho más evidente que en otras clases. Le costaba muchísimo seguir la sesión y a mí me preocupaba qué hacer con él."* (D. DP. ALU. 26-2-98)

- **Intereses / Motivación hacia la Educación Física.** Aunque no todas señalan este aspecto, parece importante porque también nos permite conocerlos y contextualizar la asignatura. La alumna que más reflexiona sobre la falta de interés en los alumnos es la B, y en algún caso propone estrategias. A continuación señalamos alguna cita: *"Un gran porcentaje no tienen interés por aprender o no soy capaz de despertárselo."* (B. DP. ALU. 4-12-97); *"Un alumno me pregunta si no vamos a hacer relajación; ante mi sorpresa yo les pregunto si quieren hacer relajación y me responden unos que sí y otros que no; que ya no da tiempo."* (D. DP. ALU. 13-11-97); *"Ahora compruebo más de cerca que para ellos no significa nada (o casi nada) la E.F."* (C. DP. ALU. 22-10-97)
- **Coeducación.** Este es un tema por el que ya habían manifestado su preocupación durante el Practicum I y aquí se comprueba que seguía interesándoles. Sólo la alumna D es una excepción, porque las otras hacen más de una referencia. Hemos seleccionado algunas: *"Un grupo muy cohesionado, sin problemas de contacto o coeducación..."* (A. DP. ALU.

2-2-98); *"Hay un grupo de niñas que están siempre juntas y generalmente no se relacionan entre chicos y chicas. Parece que hay grupos bastante definidos y les cuesta la relación entre todos."* (B. DP. ALU. 22-2-98); *"La sorpresa me la llevé cuando no fueron muy evidentes las discriminaciones sexuales en ningún momento de la clase."* (C. DP. ALU. 6-2-98)

- **Comportamientos agresivos.** Aunque el tema de las indisciplinas se trató en alguna de las reuniones y durante el visionado del vídeo, sólo las alumnas A y D realizan algún comentario. La primera, fundamentalmente respecto a su grupo y algún alumno en particular; y la segunda se refiere sobre todo a dos alumnos y a un grupo al que dio clase sólo en febrero. Hemos recogido una cita de cada una: *"Excepto al final que algunos rallaron la mala educación, muy bien."* (A. DP. ALU. 18-3-98); *"En ese momento y mientras yo comentaba a los alumnos qué debían hacer, Carolina se enfadó muchísimo y me protestó de tal forma que yo entendí que su comportamiento no era el más correcto; es más, ya no sólo el comportamiento era incorrecto conmigo sino que de un modo déspota calló a uno de sus compañeros."* (D. DP. ALU. 11-12-97)
- **Exención.** Todas han dedicado tiempo a reflexionar sobre la problemática de los lesionados en el aula de Educación Física. Sus opiniones y las estrategias que han llevado a cabo han quedado recogidas en los diarios: *"Tuve muchos lesionados, todos juntos, riendo y observando, por lo que los otros no se sentían cómodos."* (A. DP. ALU. 28-10-97); *"Había bastantes lesionados y cuando les dije que participasen en la relajación lo hicieron en un principio, pero luego se fueron levantando y volvieron al banco, en donde hicieron algo de barullo."* (B. DP. ALU. 2-2-98); *"Algunos lesionados podrían haber hecho las prácticas y me he despistado."* (C. DP. ALU. 12-11-97); *"Durante el calentamiento surgen tres casos de escoliosis y problemas múltiples de espalda. Pretenden no*

ejecutar y sentarse, pero les digo que harán las ayudas. Realizando ejercicios de movilización los alumnos se sienten "raros". (D. DP. ALU. 20-11-97) Esta última alumna ha realizado frecuentes referencias a este aspecto en su diario, proponiendo medidas para integrar a los lesionados en la dinámica de la clase.

- **Autonomía.** Sólo las alumnas B y D atienden a aspectos relacionados con la autonomía personal, pero apenas inciden en ello: *"En el brilé fueron bastante autónomos. Un grupo reinició la partida sin necesitar mi ayuda para nada; el otro me preguntaba más sobre las reglas cuando no se ponían de acuerdo."* (B. DP. ALU. 22-1-98); *"Todos los alumnos trabajaron en la elaboración. Unos más que otros, pero en general el resultado fue satisfactorio. Fue bonito ver cómo tus alumnos evolucionan a lo largo del curso y ver que al final consiguieron autonomía en sus actos. Es un tipo de música que ellos escuchan habitualmente y que incluso ponen en práctica, por eso algunos de los alumnos se sentían realmente involucrado en la clase."* (D. DP. ALU. 12-3-98)

INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS (INT)

Esta categoría está estrechamente unida a la anterior, siendo casi propia del diario de prácticas porque es en estos momentos de intervención en el aula cuando se necesita transmitir cómo ha sido la relación con los alumnos y analizar sus repercusiones.

Inicialmente, todas las alumnas manifiestan que han intentado generar un buen clima con sus alumnos que, en el caso de las alumna B y C, se mantuvo prácticamente durante todo el curso; apenas recogen en su diario momentos en los que muestren que la relación se ha complicado, aunque eso no quiere decir que no hayan aparecido problemas de comportamiento, de atención, etc. El caso totalmente opuesto es el de la alumna A, que ya desde el inicio vivió una

mala interacción con su grupo: *"Pasamos a la explicación de la técnica de carrera, no fui capaz de explicar y pedí que me la trajeran escrita para el próximo día. Hacían mucho ruido que yo no podía superar con mi escasa voz."* (A. DP. INT. 28-10-97) Esta relación fue empeorando a lo largo de sus prácticas: *"Pienso que me enfado mucho antes con estos alumnos que con otros, aunque su actitud ante mi "inténtalo" (con el tono que sea) es de absoluta pasividad y negación, contra el leve intento del resto. La relación está bastante deteriorada."* (A. DP. INT. 3-3-98)

Aunque no han manifestado vivir el control de la clase como algo preocupante en sus diarios, reuniones y entrevistas, tampoco han permitido que el caos o descontrol invadiera sus aulas (exceptuando la alumna A, a la cual su mala experiencia con el primer grupo le llevó a vivir el control como algo desagradable).

Ante los problemas aplicaron distintas estrategias:

- **Ánimo, trato directo, confianza:** *"Les animé para que se lo tomaran en serio. Funcionó para unos pero no para todos."* (B. DP. INT. 6-11-97); *"En cualquier caso, he intentado animarlos, apoyarlos, activarlos, meterlos en clase. Y en algunos casos lo he conseguido."* (C. DP. INT. 12-11-97) El diario de esta última alumna presenta numerosas citas en las cuales se refiere a la necesidad de recurrir al trato directo y a las palabras de ánimo.
- **Enfado y castigo:** *"Ante esta situación me enfado y los mando correr alrededor del gimnasio."* (D. DP. INT. 13-10-97); *"Algunos alumnos se me escaparon del aula y no hice nada por traerlos adentro. Incluso me enfadé con ellos y llegué a pensar por momentos en marcarlos con una cruz para tomárselo en cuenta,..."* (C. DP. INT. 3-12-97); *"En la*

relajación mi tono no creo que ayudase mucho, estaba tan enfadada que no conseguía un tono suave,(...)" (A. DP. INT. 2-12-97)

- **Hablar individualmente:** *"Ante la pelea no supe cómo reaccionar y lo hice sentando al que tenía más posibilidades de ser el culpable; creo que no hice bien y me precipité, pero todavía no veo cómo podría haber abordado el problema. Al final le di la oportunidad de que me dijese qué había pasado pero creo que no me dijo la verdad." (B. DP. INT. 5-2-98); "Antes de finalizar la clase decidí hablar con Carolina y decirle que a pesar de su comportamiento la cosa había salido bien y que debía corregir su comportamiento de hoy, puesto que no había sido el más correcto, ni conmigo ni con sus compañeros." (D. DP. INT. 11-12-97); "Le dije a Javi que quería hablar con él y me dijo: bueno, ya empezamos." (A. DP. INT. 11-11-97)*
- **Charla moralizante a todo el grupo:** *"Mi actitud tal vez tenga que ser diferente. En esta sesión razoné con ellos para que entendiesen por qué tienen que hacer los ejercicios que yo les propongo. Su respuesta fue la esperada pero no sé si en la siguiente sesión se acordarán de esa explicación." (B. DP. INT. 28-11-97); "Creo que no fui capaz en ningún momento de la sesión de mantenerlos callados y de que hicieran mínimamente lo que yo les pedía. Paré la clase y los senté a todos en el suelo; traté de hablar con ellos y de hacerles entender la importancia que tenía el que hicieran la clase. La actitud de ellos siguió siendo la misma." (D. DP. INT. 6-2-98)*
- **Negociación:** *"Me enfureció porque me sentía engañada pero, al mismo tiempo, pensé que no debía enfadarme, que debía tomármelo de otra forma, de tal modo que ellas entraran por donde yo quería." (D. DP. INT. 13-2-98)*

- **Evaluar la actitud explícitamente:** *“Creo que el hecho de pasar lista y tomar nota de la actuación en la clase los últimos minutos de la relajación influyó bastante en este comportamiento.”* (B. DP. INT. 8-1-98)
- **Anticipación a los conflictos:** *“Tuve que separar a 2 o 3 que se situaron con sus amigos y seguro que iban a armar jaleo.”* (B. DP. INT. 22-1-98)
- **Buscar al profesor supervisor:** *“Se desató entre nosotros una discusión fuerte en donde él me replicaba que estaba en clase de E.F. y no en clase de hacer chorradas,... La conversación fue subiendo de tono por el hecho de que yo me puse nerviosa y elevé el tono de voz. El me amenazó y yo a él con echarle de clase y me desafió diciendo que lo hiciera. Yo no sabía cómo actuar y busqué a la profesora que estaba en la sala de profesores. Me lo pensé, pero no como debía y me lo llevé a ver a la profesora dejando al resto del grupo sin profesora.”* (D. DP. INT. 27-2-98)

Aunque parecía que los principales problemas de control los había vivido la alumna A, una vez finalizada la experiencia podemos afirmar que no fue esto lo que ocurrió. Lo que posiblemente sucedió es que el mal clima de grupo existente acabó por bloquear a la alumna que, a su vez, creía que el establecimiento de una buena relación dependía de ella y, si no se lograba, era por su culpa. Ese bloqueo se aprecia tras la lectura de sus diarios, pues aunque en las reuniones comentaba todas las posibles estrategias que podía llevar a cabo, no se observa que en sus clases las haya aplicado muy a menudo. Por el contrario, en la mayoría de las ocasiones parece que se enfada o da una charla “moralizante”, la cual desde un principio manifiesta que ella y también ellos repudian: *“Puesta en común = DESASTRE. Los mandé marchar después de intentar hablar con ellos.”* (A. DP. INT. 20-1-98)

Como decíamos, quizás en los grupos de las otras alumnas se hayan producido, aisladamente, indisciplinas peores. En concreto, la alumna D sufrió

más de una ante las cuales se aprecia que no supo qué hacer y necesitó pedir ayuda a la profesora supervisora. Siendo la que más protestaba inicialmente por las interferencias de autoridad que la profesora realizaba en su aula, es la que después manifiesta más dependencia, acudiendo a ella para que le solvete los problemas de interacción en el aula. También las otras dos alumnas revelan haber vivido algún momento de descontrol.

Una de las manifestaciones de la interacción profesor-alumno es el feedback. La alumna B se cuestiona y analiza durante todo el diario cómo están siendo los feedbacks que proporcionan a sus alumnos, reflexiona sobre su necesidad, sobre su utilización individual y grupal, los problemas que le surgen para transmitirlos, etc.: *"Me estoy esforzando por transmitir feedbacks a los alumnos pero hay algunos que absorben mucho más mi atención que otros y es algo que me gustaría evitar."* (B. DP. INT. 4-12-97); *"El grupo de chicas lo hicieron muy bien pero no recibieron ningún feedback aprobativo de mi parte, algo que debo corregir."* (B. DP. INT. 17-2-98)

ORGANIZACIÓN (ORG)

Esta categoría sufre un aumento muy considerable en este diario, destacando las alumnas B y D por el número de referencias, coincidiendo con lo sucedido en las estrategias metodológicas.

Los aspectos organizativos que se tratan en mayor medida son los siguientes:

- **Organización de alumnos:** *"Explicué las normas de seguridad y me hicieron caso; estaban bien distribuidos."* (A. DP. ORG. 11-11-97); *"En cuanto a la organización de los grupos, ellos mismos se han repartido correctamente por el espacio y no ha habido disputas. Además, han nacido espontáneamente los grupos mixtos."* (C. DP. ORG. 10-12-97); *"Los separé en grupos de cuatro y coloqué a un niño en cada grupo."* (D. DP.

ORG. 20-11-97); *"Considero conveniente hacer los grupos (mixtos) al principio de la clase y no modificarlos a lo largo de la sesión, recurriendo a ellos siempre que la actividad lo necesite. Se pierde menos tiempo en la organización y se rompe menos la dinámica de la clase."* (B. DP. ORG. 6-11-97)

- **Organización espacial:** *"Con el siguiente ejercicio, habitualmente reúno a los alumnos para explicarles lo que quiero que hagan y después los distribuyo e inicio la actividad. Hoy todavía no sé por qué motivo los repartí por todo el aula y luego pretendí explicar la actividad; casi resultó imposible y me llevó mucho más tiempo que del otro modo."* (D. DP. ORG. 12-2-98); *"Reduje el espacio utilizando 1/3 del gimnasio para que mi voz llegase a todos sin necesidad de elevarla demasiado y por lo tanto, sin romper el ambiente de relajación."* (B. DP. ORG. 13-11-97)
- **Organización temporal:** *"Me llevó toda la hora y me quedó gente por evaluar."* (A. DP. ORG. 9-12-97); *"He calculado mal el tiempo de clase y no me ha sido posible hacer todo lo que quería. Cuidado con esto."* (C. DP. ORG. 21-1-98); *"El tiempo se me ha pasado volando, hoy no lo controlo. Me ha faltado hacer la relajación y darles unas recomendaciones."* (D. DP. ORG. 20-11-97); *"No calculé bien el tiempo y todavía queda media hora de clase."* (B. DP. ORG. 3-2-98)
- **Organización de la sesión:** *"En las abdominales un desastre organizativo por mi culpa aparte de pasarme el crono."* (A. DP. ORG. 25-11-97); *"En cuanto la organización y seguridad, hoy respondí mejor que el día pasado."* (C. DP. ORG. 18-2-98); *"Todas las clases comienzo pasando lista y en la mayoría dando una explicación teórica."* (D. DP. ORG. 22-1-98)

- **Organización del material:** *"Mandé a la profesora que recogiera los balones. Quizás debieran hacerlo ellos. Me ayudaron sin decir yo nada a recoger las colchonetas."* (C. DP. ORG. 13-2-98); *"Retiré las colchonetas para que ninguno pudiera acceder a ellas,..."* (B. DP. ORG. 13-11-97)

Como se puede apreciar en la anterior selección de citas, casi todas las alumnas se refieren a los distintos aspectos organizativos. Las principales diferencias entre ellas están en la frecuencia y en el nivel de pensamiento. Entre todas, destaca la alumna B por las interesantes reflexiones que realiza sobre su acción (organización) y las propuestas o alternativas que plantea para mejorar la misma. Las alumnas C y D analizan algunas de sus estrategias organizativas pero no proponen alternativas a su actuación, lo que nos muestra un pensamiento menos crítico y emancipatorio. Finalmente, la alumna A enumera sus intervenciones organizativas y sus explicaciones son muy breves, lo que implica un nivel de pensamiento más descriptivo o enunciativo.

FORMACIÓN TEÓRICA VERSUS PRÁCTICA (TPR)

Esta categoría se aprecia mucho mejor en las alumnas que presentan un pensamiento más reflexivo en su diario y que, a su vez, son más críticas con su propia práctica. En el momento de intervenir comienzan a tambalearse aquellas ideas y concepciones que, como habíamos visto en los diarios de reuniones, permanecían más o menos inalterables, fundamentalmente debido al ritmo e intensidad voraz de la práctica, en donde muchas veces la falta de tiempo, el número de alumnos, los contenidos a alcanzar, las evaluaciones, etc, condicionan o supeditan incluso las propias concepciones e ideales. Sin embargo, la situación no es muy alarmante porque han sido conscientes de los riesgos que presentaba la intervención en este aspecto y, aunque en algún momento se han dejado llevar por esa inercia, pronto han intentado controlarla.

Las concepciones que ellas reconocen que han quedado relegadas o que han variado en algunos momentos de la práctica han sido las siguientes:

- **La coeducación de sexos:** *"Por fin me acuerdo de los grupos mixtos."* (A. DP. TPR. 20-1-98); *"En esta sesión no presté tanta atención a la coeducación. Por la falta de tiempo supedité ésta a la realización de los ejercicios previstos. Creo que no fue una buena decisión (...) Espero ser más consciente en las próximas intervenciones."* (B. DP. TPR. 20-11-97); *"Al principio también comenté que quería grupos mixtos; sólo un grupo reunió estas características, el resto no; lo peor es que me di cuenta 20' después y ya no rectifiqué."* (B. DP. TPR. 8-1-98)
- **Presentar al inicio de cada sesión los objetivos y contenidos:** *"Anteriormente pasé lista pero no les expliqué los contenidos que veríamos en esta sesión por olvido; estaba pendiente de otras cosas y, cuando me di cuenta, ya estaban haciendo la parte práctica de la condición física."* (B. DP. TPR. 6-11-97)
- **Atender a la diversidad y a las características del grupo:** *"Yo estaba enseñando como me gustaría que me enseñasen a mí pero tengo una clase muy inquieta para escuchar, tengo que buscar el equilibrio entre el dinamismo y el hacer cosas sin saber el porqué."* (A. DP. TPR. 28-10-97); *"Esta sesión fue desconcertante; no me podía imaginar un nivel tan bajo en los alumnos y respondí a él de forma desorganizada."* (A. DP. TPR. 28-11-97)
- **Transmitir todos los contenidos importantes:** *"Llegué a pensar, ya de camino a casa, que no es absolutamente indispensable trabajar todos los contenidos propuestos por el DCB. ¡Quién sabe si convienen determinados aspectos para mentes que no los valoran y no tienen conciencia de ello! Al menos, me parece absurdo plantear novedades en un sistema tan cerrado y*

consolidado ya en el régimen antiguo de trabajo.” (C. DP. TPR. 6-2-98);
“Me olvidé de transmitir conscientemente hábitos higiénicos.” (B. DP. TPR. 4-12-97)

- **Una relación cercana, democrática, como única metodología válida:**
“Muy bien (tristemente, teniendo en cuenta el “método presionante” que empleé) los hábitos higiénicos! Estoy consiguiendo muchas cosas, aunque tengo que reconocer que ello me obliga a sacrificar algunas otras en las que creo firmemente (los 15’ de la ducha – intentaré reducirlos, naturalmente). Llegué a la conclusión de que cualquier actuación es correcta (incluso si no se ajusta a un modelo que yo creía ideal y pedagógicamente correcto) si los objetivos se consiguen con un ajuste a lo que los alumnos piden.” (C. DP. TPR. 4-2-98)

7.6. ENTREVISTA FINAL.

Esta última entrevista, abierta y de carácter grupal, la hemos realizado la primera semana del mes de junio de 1998, coincidiendo con el final del curso y de las reuniones del grupo de investigación-acción. Ha sido utilizada como instrumento de recogida de datos para la investigación, pero su misión fundamental ha sido la de evaluar entre todas las alumnas la experiencia vivida.

Para su análisis seguiremos la misma estructura utilizada en la entrevista inicial, realizando una descripción de cada una de las dimensiones desde la globalidad de las alumnas.

7.6.1. DIMENSIÓN PROGRAMA DE FORMACIÓN.

En esta dimensión hemos reunido todas las manifestaciones que las alumnas realizaron durante la entrevista respecto al Practicum como

asignatura (PRC), programa (PRG), problemas durante el Practicum (PRP), profesor supervisor (PRS) e investigación (INV).

Iniciamos la entrevista hablando sobre la opinión que les merecía la asignatura del Practicum una vez que ya la habían cursado. Todas coinciden al mostrar su satisfacción y, en general, la califican como la más importante y motivante de su formación. A modo de ejemplo recogemos algunos de sus comentarios:

“Es muy importante para mi formación” (A. E3. PRC. 4-6-98)

“Yo considero que para mi esta asignatura fue la más motivante, que me aportó casi la mitad de la carrera.” (B. E3. PRC. 4-6-98)

“A mí en la carrera me aportó muchísimo el Practicum.” (C. E3. PRC. 4-6-98)

“Para mí fue de las más motivantes, la que me hacía pensar, la que me molestaba, me exigía.” (D. E3. PRC. 4-6-98)

Al justificar el porqué de su importancia, aluden a dos tipos de argumentos:

- Por una parte, señalan que su puesta en práctica les facilitó y les exigió aplicar y reconducir todos los conocimientos adquiridos durante la carrera.

“Tuvimos que sacar cosas de otras asignaturas, reflexionar sobre todo lo estudiado, todo lo que comentamos en las reuniones fue la mitad de la carrera a nivel formativo y a nivel humano.” (B. E3. PRC. 4-6-98)

“Si me doy cuenta de todo lo que no controlo de otras asignaturas estaba metido en el Practicum.” (A. E3. PRC. 4-6-98)

- Por otra, se refieren a que el Practicum les ha facilitado su propio conocimiento personal. El haber cursado esta asignatura y posiblemente el programa de formación, les ha acercado más al conocimiento de su propia persona, de sus limitaciones, posibilidades, aprendizajes, etc.

“Aprendes mucho, aprendes como eres tú en realidad, aprendes que tienes que mejorar, aprendes del trabajo en grupo, de la visión de otra gente, yo que soy ligeramente pesimista y dubitativa. Tenía una ligera idea, pero lo confirmé.” (A. E3. PRC. 4-6-98)

“Lo que yo más saqué en limpio ha sido conocerte tú como persona, saber cómo es el trato personal, saber cómo respondes o afrontas una situación de éstas, cómo no. Para mí lo fundamental es la formación como persona, como docente, no lo que implica transmitirles a ellos conocimientos o no.” (C. E3. PRC. 4-6-98)

Finalizando el análisis de la valoración que han realizado de la asignatura, debemos señalar que varias de las alumnas (B, C y D) han manifestado que, por las características de la misma e incluso por cómo la vivieron, no la consideraban una asignatura mientras la estaban realizando.

“No lo consideraba como una asignatura, aunque las demás asignaturas se lo planteen así.” (C. E3. PRC. 4-6-98)

En concreto, la alumna D la calificó de auténtico trabajo: *“En las demás asignaturas tu vas a recibir información y por el contrario aquí te implicas todo, por una parte te da muchas alegrías, pero por otra te da también problemas. No sé, es otra cosa. No es un requisito académico de asistir a un aula.” (B. E3. PRC. 4-6-98)*

La valoración de la asignatura del Practicum sin querer, o quizás sin querer evitarlo, las llevó a hacer referencias al programa de tutorización en el

que ellas habían participado en contraposición al que habían seguido el resto de sus compañeros.

La comparación entre su experiencia de tutorización y la vivida por la mayoría de sus compañeros de promoción recoge los siguientes aspectos:

- La posibilidad de realizar una reflexión constante de su práctica: *"No digo que no quieran reflexionar, ni siquiera se les da la oportunidad. Nosotros tenemos el grupo que es una suerte. La mayoría de la gente no piensan sobre lo que están haciendo."* (C. E3. PRG. 4-6-98)
- La imposibilidad que ellas habían tenido de hacer algo por hacer: *"Muchos lo piensan para sacárselo de encima, quieren dejarlo para septiembre, porque les ocupa mucho tiempo y no lo tienen para hacer estas cosas, que no lo consideran como algo importante que les va a facilitar formación, información, lo que sea para ellos es algo más que pasar."* (D. E3. PRG. 4-6-98)
- La oportunidad de contar con toda la información que necesitaban: *"Para mí fue una experiencia muy buena y en comparación con los demás mucho mejor, estaba mucho mejor, estaba más pensado y tutorizado, yo sabía que si tenía alguna duda podía venir junto a vosotros y me la ibais a contestar, sino lo sabíais en muy poco tiempo iba a tener una respuesta, yo veía que la otra gente no, eso te da confianza."* (A. E3. PRG. 4-6-98)
- La buena comunicación existente entre todos los miembros del grupo (alumnas - profesores tutores - profesores supervisores).
- El fomentar una práctica responsable: *"Un aspecto importante en nuestro Practicum fue el nivel de responsabilidad que se nos dejó tomar a la hora de llevarlo a cabo, fue muy fuerte la relación, la otra gente llega al Practicum y el profesor le dice tú haces esto y quiero que lo hagas así,*

nosotros tuvimos la posibilidad de hacer en cierto modo lo que quisimos.” (D. E3. PRG. 4-6-98); *“Yo en todo momento me sentí tutorizada, no me sentí en ningún momento sin saber qué hacer, por donde tirar, pero con el equilibrio necesario. Porque tampoco lo hicisteis todo vosotros a mí lo que me gustó es que nosotros tuvimos que tomar muchas decisiones, eran decisiones, pero tenía toda la seguridad de que siempre podía preguntar.”* (B. E3. PRG. 4-6-98); *“Una seguridad pero al mismo tiempo una responsabilidad.”* (C. E3. PRG. 4-6-98)

Otro tema que se desarrolló a lo largo de esta entrevista, enmarcado claramente dentro de esta dimensión, fue el análisis del papel desempeñado por las profesoras supervisoras. En otros documentos analizados hemos visto cómo las alumnas manifestaban sus opiniones y expectativas acerca de la función que las profesoras supervisoras podían librar en su formación y, a su vez, la influencia que el programa y el grupo de investigación-acción jugaría en su formación permanente. En general todas las alumnas han agradecido la participación desinteresada que han tenido ambas profesoras, que participaron de principio a fin en un proyecto que sin duda les quitó mucho tiempo.

Las opiniones acerca de su labor y las repercusiones del programa en los distintos procesos formativos no son coincidentes. Mientras que la alumna C sigue manifestado su pesar porque las docentes no se hayan dejado influir por el espíritu y las reflexiones realizadas en el seno del grupo, las alumnas B y D comentan que ellas sí han visto cambios, quizás no todos los deseables pero que sí algunos, y teniendo en cuenta que los procesos de resistencia en los docentes expertos son más costosos, ellas se dan por satisfechas.

“Yo creo que sí que cambiaron, les influyeron nuestras formas de actuar, sobre todo con el contenido que dimos a todos. Estaban muy escépticas y se sorprendieron (...), ellas también cedieron.” (D. E3. PRG. 4-6-98)

Respecto a su papel en la tutorización, tampoco están del todo de acuerdo. Al mismo tiempo que la alumna A echa en falta más feedback respecto a su actuación por parte de la profesora supervisora, la alumna B manifiesta que ella sí los tuvo, aunque reconoce que intentaba sacar toda la información que podía de las profesoras ya que consideraba que todo le aportaba algo; por el contrario, la alumna C comentó que ella no las necesitaba observando dentro del aula porque no le proporcionaban información importante.

7.6.2. DIMENSIÓN CONOCIMIENTO PROFESIONAL.

Aunque esta dimensión no ha sido tratada directamente, al preguntarles a las alumnas qué metas habían perseguido con sus alumnos hemos conseguido información de sus concepciones acerca de la funcionalidad de la Educación Física (PEF) y sobre el papel del profesor de Educación Física (PPR) una vez recibida la formación en preservicio.

Respecto a la funcionalidad de la Educación Física, en general comparten que ésta no es jugar por jugar, que es relevante para la formación integral de la persona y que está estrechamente relacionada con la vida diaria. Estas concepciones han influido claramente en la forma de entender su papel como profesoras de Educación Física y las metas a alcanzar con sus estudiantes.

Las alumnas (A, B y D) coinciden al explicar sus intenciones como docentes, lo que nos informa indirectamente de cuál creen que es el papel del profesor de Educación Física. En primer lugar, han manifestado que buscaban que sus alumnos valoraran de una forma más positiva la asignatura, que reconociesen todas las posibles aplicaciones a su vida diaria y que se ilusionaran e interesaran por ella. Para alcanzar esta meta las alumnas A y D proponen valerse de la palabra (explicar los porqués) y sobre todo del ejemplo, es decir, que ellos vean y sientan su ilusión por la asignatura, lo cual puede llevarlos a descubrirla como ellas la entienden.

“Para mí era importante transmitirles un concepto de EF, pero no lo hice exactamente. Yo siempre les daba los porqués, les explicaba que yo no hacía las cosas porque sí, que era importante. Ese concepto de la EF que no es ir a clase a desahogarse, o ir a jugar, no es el recreo, es una cosa que tiene importancia, que tiene efectos, cosas que debes aprender. Que no es, sólo moverse que hay algo más. Si yo allí no voy a poder enseñarles todo lo que es el movimiento, tendré que encontrar la forma de que lo busquen, crear ese interés por la asignatura, transmitirles valores, una inquietud, sobre todo un gusto.”
(A. E3. PPR. 4-6-98)

“Yo con la palabra en la clase pensaba que podía aportarles mucho al respecto, no decirles que la EF es la panacea, no es, pero la ilusión que yo tengo por la Educación Física y por el mundo del deporte, tratar de demostrárselo a ellos y que aprendieran a través de eso, que pudieran sacar cosas nuevas y que se motivaran que se emocionaran.” (D. E3. PPR. 4-6-98)

La alumna B, aunque comparte las ideas y estrategias propuestas por sus compañeras, presenta una concepción más amplia de los beneficios de la Educación Física, no sólo relacionándola con la vida diaria, sino como instrumento para conocerse mejor ellos mismos y a sus compañeros (respetándolos y compartiendo con ellos la actividad física).

“Que se conociesen ellos mismos, que vieses que tienen problemas y que respetasen a sus compañeros viendo que no son perfectos y también la relación entre ellos, que tuviesen mayor contacto entre ellos, que aprendiesen a respetarse, a estar juntos, a reírse juntos y todo eso. Mayor relación entre la gente, una clase unida y yo creo que con la expresión corporal se consiguió bastante, eso lo de intentar cambiar grupos cada vez más, a la hora de hacer lo de

teatro, de repente una que no se movía era la que más ideas tenía la más creativa, la que tomaba el mando, eso hacía que se conociesen más y se valorasen.” (B. E3. PPR. 4-6-98)

Las manifestaciones de la alumna C acerca de sus metas con los alumnos se refieren fundamentalmente a la interacción con ellos y a crear un buen clima a través del cual poder alcanzar otros objetivos.

“Yo preferí centrarme en conocerlos a ellos, en tener un trato muy personal y a través de eso llegar a otras cosas. En las sesiones del Eurofit me dediqué a intentar conocerlos, a ver que cosas les interesaban y cómo respondían. A partir de eso fui a adaptando mis clases y dándoles lo que me pedían y de manera implícita llegaba a intentar que viviesen la Educación Física de otra manera.” (C. E3. PPR. 4-6-98)

7.6.3. DIMENSIÓN INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

Un tema que dentro de esta dimensión hemos venido tratando a lo largo del análisis de toda la experiencia de tutorización, ha sido el de compaginar la teoría y la práctica, categoría no muy frecuente en otros estudios. Nosotros sí queremos estudiar la estrecha relación entre formación y pensamiento y por ello nos ha parecido fundamental saber cómo viven los estudiantes en preservicio este conflicto de llevar la teoría a la realidad de la práctica.

Durante la entrevista todas revelaron haber encontrado dificultades para aplicar durante su intervención aquellos conocimientos adquiridos a lo largo de su formación. La manera de afrontarlo ha sido muy distinta entre ellas, especialmente en el caso de la alumna C, que aun siendo consciente de todos los problemas que se iba a encontrar y de las dificultades que tendría para adaptar su formación a su intervención, desde un primer momento decidió

asumirlos poco a poco, con lo que sus resultados han sido incluso más satisfactorios.

Un problema que se han encontrado es que inicialmente querían aplicar todo lo que sabían pero la propia dinámica de la práctica les desbordaba, por lo que pasaban a dejar esas concepciones teóricas en un segundo plano.

Otra dificultad atendía a la educación en valores, concretamente respecto a los ámbitos higiénicos o la coeducación. Aunque eran conscientes y querían aplicarlos, como decíamos anteriormente, se olvidaban de ellos. La alumna B encontró que la solución pasaba por incluirlos claramente en su programación diaria, pues al hacerlo consciente no se los olvidaba y se esforzaba para que los alumnos los asumieran: *"Lo de los hábitos higiénicos y lo de la coeducación yo tuve que hacerlo explícito en la clase que tenía diseñada, para ponerlo y forzarme a mí a llevarlo a cabo. Si no te metes en la dinámica y te pierdes, todo el mundo cuántas más volteretas hagan mejor, pero que más da cuantas volteretas hagan. Necesitaba escribirlo y hacerme consciente cada vez que iba a clase de lo que debía hacer y lo que pretendía."* (B. E3.TPR. 4-6-98); esta alumna lo afrontó como un problema de organización y programación. Por el contrario, la alumna C piensa que si no se trabajan es porque no están suficientemente asumidos o habitualmente nos movemos en una dinámica de no cumplirlos.

Otro problema, que expuso la alumna A, es que a ella al finalizar la clase le costaba mucho reflexionar sobre la misma porque no recordaba si había aplicado o no la teoría, cómo había sido concretamente su intervención respecto a todos esos aspectos menos visibles. Ese problema justificaba la necesidad que ella manifestaba de recibir más feedback de la profesora tutora cuando finalizaba la clase.

Finalmente, esta última alumna se refirió también a sus problemas con los alumnos, los cuales habían ocupado muchas de las páginas de sus diarios y muchos de los momentos de reflexión del grupo. Desde la distancia, que permite analizar la experiencia práctica una vez pasados dos meses, comentaba que posiblemente la diferente concepción de la Educación Física que ellos y ella tenían, unido al hecho de que en las primeras clases no logró motivarles, dio origen a la indisciplina de algunos y a la indiferencia o dejarse llevar por el resto de la clase. En la actualidad consideraba que, posiblemente, una buena opción habría sido abandonar la programación establecida y compaginar actividades más competitivas con actividades que exigiesen una práctica mucho más reflexiva.

“Quizás hubiese buscado más un equilibrio, iría metiendo más el voleibol, pero esto tendría un riesgo, si yo empiezo a ceder en lo que ellos quieren me va a costar mucho más meter otros contenidos como expresión... Entonces con ciertos grupos hay que meter esos contenidos más físicos y entonces si... no tengo muy claro cómo fue el proceso, llegó un momento en que cada día me tocaba una fiesta distinta.” (A. E3.INT. 4-6-98)

Es importante analizar la evolución que ha experimentado el pensamiento de esta alumna después de separarse un breve período de la intervención directa. Esto le ha permitido proponer una alternativa más equilibrada, más centrada en los alumnos, intentando alcanzar las metas que ella perseguía pero más lentamente y partiendo de los intereses de los chicos. Todo ello demuestra que la reflexión posterior sobre la acción es de gran relevancia para el aprendizaje y la evolución del pensamiento.

7.6.4. DIMENSIÓN PERSONAL.

Sin duda, esta dimensión ha quedado algo oculta durante la entrevista grupal, pero aparece implícitamente en todas y cada una de las valoraciones que las alumnas hacen del Practicum, de la asignatura y de su intervención.

Llegados a este último documento, como investigadores y participantes en el programa de formación es muy grato comprobar que las expectativas de las alumnas respecto a la dimensión personal han sido alcanzadas satisfactoriamente. En algunas de ellas se veía ya claramente, pero el elevado grado de satisfacción que finalmente mostró la alumna A, que vivió momentos malos y difíciles, garantiza casi el éxito del programa de tutorización.

7.7. MEMORIAS DEL PRACTICUM II.

El último instrumento que hemos utilizado para recoger información acerca del pensamiento de las alumnas ha sido la memoria de Practicum. Estos documentos son materiales que todos los estudiantes deben presentar para ser evaluados en la asignatura. Sólo hemos seleccionado el último apartado, el que se refiere a la valoración de la experiencia, aunque todo el documento ha sido consultado para apoyar el Desarrollo del Plan de Acción.

Fundamentalmente nos ha ofrecido información acerca de la Dimensión Programa. Se trata de datos bastante concretos en los que se recogen las últimas impresiones y las valoraciones del programa de Practicum vivido.

Todas las alumnas han calificado de un modo muy positivo el programa y su participación en él.

“Sobre el programa de Practicum tengo que decir que sin poder juzgar las experiencias de los demás, en lo que conozco por parte de mis compañeros, me considero afortunada por participar de este

sistema, en el que se mejora con absoluta libertad alguna de las limitaciones de la estructura propuesta. (...) GRACIAS, me considero afortunada por haber sido una parte más en este grupo de investigación - acción, sin desmerecer las demás asignaturas de la carrera, ésta contribuyó a mi formación de forma especial, calándome desde dentro y provocando verdaderos cambios en mí."

(Alumna A)

"Es fácil valorar la experiencia de Practicum, positiva desde todos los sentidos, pero no ocurre lo mismo a la hora de explicarlo, las palabras nunca recogerán todo lo que significó para mí, tanto formativa como personalmente, aspectos que ahora no logro separar." (Alumna B)

"Hace poco me han preguntado si la experiencia ha merecido la pena. Sin pensarlo la respuesta fue que para todo. Que el balance final que hago de los cuatro años de carrera se resumen perfectamente en el Practicum y que si no hubiera vivido la experiencia de este modo me perdería una gran oportunidad de formación, no sólo como profesional de la docencia en Educación Física sino como persona." (Alumna D)

En el momento de destacar los elementos y características del programa, se han referido fundamentalmente a los siguientes aspectos:

- **La reflexión**, que en un primer momento era uno de nuestros objetivos de formación como docentes, sin duda fue algo valorado muy positivamente por las alumnas, que en todos sus juicios hacen referencia a la misma, destacando las posibilidades que la investigación-acción había brindado para realizar una práctica reflexiva.

“La experiencia de estos dos años de trabajo con el grupo de investigación-acción supuso para mí un camino abierto a la reflexión y al cambio que siempre habían definido mis esperanzas respecto a la educación.” (Alumna C)

“Es la investigación-acción la que nos permite y propicia una reflexión de la práctica docente, conduciendo al profesorado a introducir cambios con el fin siempre de mejorar.” (Alumnas B y D)

- **El grupo**, al que sin duda han coincidido en valorar muy positivamente, destacando su importante papel formativo y como ayuda a la reflexión.

“Esta valoración surge de una reflexión grupal, la cual es consecuencia de todo el proceso que venimos analizando: el grupo de investigación-acción, como modelo ideal de desarrollo para la formación.” (Alumnas B y D)

“La posibilidad de disponer de un grupo para ti, del que podrás seguir una verdadera evolución, al mismo tiempo que aprendes y mejoras, en una realidad que hasta hace bien poco parecía lejana; ha supuesto para mí una de las mayores satisfacciones. Creo que con esta experiencia hemos aprendido, no solo contenidos, sino que hemos aprendido a escuchar. A escuchar las diferentes posibilidades que los distintos puntos de vista de los integrantes del grupo tenían de los temas que semanalmente surgían en nuestras conversaciones.” (Alumna D)

“Este proceso fue el que más nos marcó y el que más necesidades suscitó en nosotros. Buscábamos con él, contrastar nuestras opiniones y análisis individuales con los demás miembros del grupo, realizando para ello una exposición interpretativa de lo que en cada una de nuestras prácticas acontecía. De este modo analizábamos y

evaluábamos con los demás las diferentes situaciones conduciendo siempre a una comprensión de los hechos, era el momento de compartir, de orientar las próximas prácticas y analizar las experiencias buscando, entre todos, estrategias de intervención.” (Alumnas B y D)

“Esta filosofía es la que caracterizó el grupo de trabajo del cual pude disfrutar estos dos años, puede que en el fondo ya lo compartiese pero las reflexiones continuas desde diferentes puntos de vista, la preocupación común que allí se respiraba, y muchos más aspectos, reafirmaron esta posición y favoreció que se afianzase en mí. De esta forma es fácil que se vea proyectado en todos los ámbitos de mi vida y no sólo en el docente, aunque en éste cobra una relevancia especial, pues a todos nos apasiona esta realidad.” (Alumna B)

“Una de las contribuciones que yo más aprecio de las reuniones del grupo de investigación es el propio trabajo con un grupo de personas que manifiestan posturas complementarias, contradictorias y también afines que permiten remodelar constantemente los esquemas de conocimiento y la personalidad. (...) El grupo lucha y ahora yo puedo decir que yo lucho con las mismas fuerzas contra el tradicional aislamiento de los educadores físicos.” (Alumna C)

- **Importancia de la relación tutor-alumno**, destacando la importancia que juega en el éxito de la vivencia de Practicum dicha relación entre los tutores y los alumnos.

“Tengo que reconocer que ya al saber quienes iban a ser mis tutores me inundó una sensación de seguridad absoluta. Sabía que iba a estar acompañada y apoyada en todo el proceso. Esto viene a

destacar la importancia de la relación tutor - alumno para trabajar bien." (Alumna A)

- **El profesor como investigador**, pues algunas recogen que gracias a esta experiencia de Practicum han comprendido el papel del profesor como investigador de su práctica y afirman, además, que se ha generado en ellas ese hábito para el futuro.

"Esta situación ha inculcado en nosotros la concepción de un modelo de profesor determinado, el profesor-investigador, en el cual se fusionan dos características fundamentales de una enseñanza de calidad: la formación del profesor y la investigación educativa."
(Alumnas B y D)

Estos han sido los aspectos que más han destacado las alumnas acerca de su experiencia de Practicum. Posiblemente queden muchos aspectos sin mencionar como ellas afirman, pero es muy difícil resumir una experiencia como ésta y resulta normal no encontrar palabras suficientes que recojan no sólo las valoraciones sino que integren también lo emocional.

"Sólo algunos de los grandes escritores supieron expresar la vida con palabras." (Alumna, A)

7.8. CUADROS RESUMEN DEL SEGUIMIENTO DEL PLAN DE ACCIÓN.

Con la intención de sintetizar toda la información expuesta en este capítulo, hemos elaborado unos cuadros resumen en la que presentamos los resultados más sobresalientes obtenidos tras el análisis de cada instrumento.

ENTREVISTA INICIAL	
Dimensión Personal	<ul style="list-style-type: none"> Desde que inician su carrera, todas muestran un interés por el ámbito deportivo. Todas han practicado deporte, pero no de élite. Todas señalan la influencia que han tenido sus entrenadores en sus decisiones respecto a la elección de sus estudios y en sus concepciones sobre la E.F. Sus experiencias en la asignatura de E.F. han venido marcadas positiva o negativamente por algún profesor. C no contó con el apoyo de sus padres para practicar deporte y para cursar la licenciatura. Todas dirigen sus intereses profesionales hacia la enseñanza secundaria y la salud y la D señala también la enseñanza universitaria. B y D están muy satisfechas con la elección de su carrera y los estudios. A y C están más satisfechas con la realidad académica. Ninguna ha ejercido como docente. A tiene un marco familiar estrechamente relacionado con la docencia que parece influir en sus expectativas y opiniones.
Dimensión Conocimiento Profesional	<ul style="list-style-type: none"> Consideran que la E.F. debe ser una asignatura de igual importancia que el resto y reconocida, por lo tanto, en el horario. Defienden una E.F. integral, generadora de hábitos saludables. Las características del profesor de E.F. son comunes a otros pero es en su contextualización donde surgen las diferencias. Coinciden al señalar como características del profesor las siguientes: activo, conocedor de la materia y motivador. Entre las funciones destacan investigar y educar.
Dimensión Formación Académica	<ul style="list-style-type: none"> La carrera les ha descubierto nuevos campos laborales y profesionales. Critican la formación y trato del profesorado, aunque no generalizan. Demandan más prácticas.
Dimensión Programa de Formación	<ul style="list-style-type: none"> (B,C y D) opinan que la información fue escasa, no por parte de sus tutores sino respecto a los responsables de la asignatura. Todas valoran la importancia de la asignatura, aunque C manifiesta que va a depender de la experiencia. Son conscientes de que encontrarán problemas y de que no podrán solucionar algunos pero no les preocupa, lo ven natural. Son optimistas respecto al programa.

Cuadro 7. 4. Resultados de la Entrevista Inicial.

SEGUNDA ENTREVISTA	
Dimensión Personal	<ul style="list-style-type: none"> • El Practicum y el programa en general favorecen su buen estado de ánimo. • A tiene momentos con altibajos. • Se sienten arropadas por el grupo.
Dimensión Programa de Formación	<ul style="list-style-type: none"> • (B, C y D) han tenido problemas a la hora de iniciar la investigación. • (A y C) han tenido dificultades durante el Practicum II para simultanear prácticas e investigación. • A manifestó que abordó la práctica desde una óptica excesivamente teórica, que durante la investigación se ha sentido insegura y que ha tenido algunas dificultades para participar en la dinámica del grupo pero, sin embargo, se esforzó por superar estos problemas. • No afrontan el Practicum II con demasiados miedos. (B y C) creen que los problemas podrán superarlos y a (A y D) les preocupan las relaciones con los alumnos y cómo lograr un buen desarrollo de la clase. • Todas han manifestado tener problemas para llevar a la práctica sus concepciones teóricas y objetivos. • En general no manifiestan demasiada preocupación por el control, sin embargo, A clase termina preocupándose por controlarlos debido a la falta de motivación de su grupo. • Han valorado positivamente la temporalización y organización del programa. • Han destacado del grupo que ha supuesto la parte reflexiva y que ha contribuido a su formación como personas. • Han identificado las reuniones con el grupo. • Han definido el diario como un instrumento al servicio de la práctica reflexiva. • Se han mostrado muy satisfechos con los profesores tutores y con los supervisores. • Se manifiestan algo pesimistas respecto a las posibilidades del programa para la formación permanente.

Cuadro 7. 5. Resultados de la Segunda Entrevista.

DIARIO DE REUNIONES	
Dimensión Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Durante el Practicum I (A y C) realizan muchas alusiones a lo emocional (ajeno al programa), que van desapareciendo durante el Practicum II. • (B y D) realizan menos alusiones personales y en su mayoría relacionadas con el programa o el Practicum. • Al principio se observa bipolaridad en el pensamiento. • Inicialmente, (A y C) no son muy optimistas, experimentando C un cambio total en su estado de ánimo a partir del segundo año, algo similar a lo que ocurre con A desde del mes de febrero. • La vivencia del Practicum parece mejorar la autoestima de todas. • En A se dan bastantes alusiones a las experiencias previas docentes y discentes.
Dimensión Conocimiento Profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Es común en todas la preocupación por conocer los intereses de los alumnos. • Consideran que el papel de la E.F. tiene que ver con el desarrollo de actitudes, la creación de hábitos saludables y asumen un paradigma crítico. • No se aprecian cambios importantes respecto a las concepciones durante el proceso formativo. • Entienden que entre las funciones del profesor de E.F. están el cambio de actitudes, la modificación de comportamientos y la necesidad de adaptarse a los alumnos. • (B, C y D) consideran que no existe una única enseñanza eficaz.
Dimensión Intervención Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas en la adaptación de la programación a los alumnos y también en los ajustes entre la programación de aula y el DCB. • Se destaca la necesidad de realizar una programación contextualizada a la realidad del aula. • Son frecuentes las reflexiones sobre los contenidos, utilidad de los mismos, posibilidades de aplicación, etc. • B manifiesta una gran preocupación por los objetivos, haciendo muchas alusiones. • Consideran que no existe una única metodología de enseñanza y que lo importante es adaptarla a los alumnos. • B destaca el papel de la evaluación como mediador del aprendizaje. • Aparecen muy pocas alusiones al control de los alumnos, pero sí aparecen muchas respecto a las relaciones con los alumnos indisciplinados (C y D) y al feedback (B, C y D).

Dimensión Programa de Formación	<ul style="list-style-type: none"> • Inician la experiencia con cierta ansiedad y desorientación, pero no sucede así con la intervención práctica respecto a la que se muestran más seguras. • Pronto surge un sentimiento de pertenencia al grupo y de satisfacción por participar en el programa. • Hay muchas alusiones a las profesoras supervisoras. • Defienden y buscan la reflexión como característica del programa y de su formación. • Valoran positivamente las grabaciones en vídeo. • Algunas críticas negativas atienden a los siguientes aspectos: la dificultad para trabajar en grupo (A), el coste de tiempo (A), la facilidad para perdernos en las anécdotas (C y D), las dificultades para combinar investigación y prácticas (C), las dificultades para reunirnos todo el grupo (B) y los escasos cambios en el pensamiento de las profesoras supervisoras (C). • Positivamente destacan: la formación reflexiva y el cambio (C y B), el trabajo en grupo (D), la importancia de las discrepancias (C), su participación en la organización del programa, lo que implica la autogestión de su formación (B). • Destacan de las reuniones su papel en la organización del conocimiento. • Pocas referencias a los profesores tutores. • Muchas referencias a las profesoras supervisoras, positivas y negativas. • Escasas referencias a la investigación.
---------------------------------	---

Cuadro 7. 6. Resultados del Diario de Reuniones.

DIARIO DE PRÁCTICAS	
Dimensión Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Se produce durante el Practicum II una superación del egocentrismo inicial, que parece generar una mayor seguridad para afrontar el período de prácticas. • El comportamiento ha sido más homogéneo en todas. • No hacen ninguna alusión a las experiencias previas. • Las emociones y experiencias avanzan en un continuo algo contradictorio que va del ánimo al desánimo, del optimismo al pesimismo. • La alumna A pronto es invadida por el pesimismo, debido a la falta de motivación y comportamiento de sus alumnos. Sólo al comenzar en febrero con otro curso manifiesta sentimientos más positivos. • (B y D) también viven emociones negativas, pero más puntuales. • La alumna C afrontó el Practicum con mayor realidad y optimismo. Desde un primer momento asume que va a encontrar problemas y que no podrá solucionar algunos, pero no lo vive con ansiedad. • La confianza y seguridad en si mismas dependerá de diferentes factores: éxito en el control de los alumnos, dominio de los contenidos, organización de la sesión, capacidad de superación de situaciones conflictivas, satisfacción de los alumnos.
Dimensión Conocimiento Profesional	<ul style="list-style-type: none"> • El programa no ha originado cambios importantes en las concepciones de las alumnas respecto al papel y función de la Educación Física y del profesor. • Sólo la alumna B alude a la enseñanza eficaz, pero no se refiere a una concepción determinista.
Dimensión Programa	<ul style="list-style-type: none"> • El número de referencias disminuye bastante porque las alumnas han utilizado con más frecuencia el diario de reuniones para reflexionar sobre el programa. • Respecto a las profesoras supervisoras, las referencias atienden a la comunicación con ellas y a la supervisión - tutorización en el aula. Se narran algunos desencuentros y la superación de los mismos. • Aparecen pocas alusiones a las compañeras, pero siguen escribiendo los diarios frecuentemente en primera persona del plural. • (A y C) continúan manifestando los problemas de combinar en el Practicum II las prácticas y la investigación. • Respecto al análisis que hacen de sus prácticas debemos señalar que no sólo las describen y califican de bien o mal; a veces proponen actuaciones alternativas, manifiestan sus fallos o limitaciones. Este análisis nos muestra una práctica reflexiva y comprometida, con un pensamiento muy elaborado.

Dimensión Intervención Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Siguen manifestando coherencia entre lo que dicen y lo que hacen. Cuando esto no ha sucedido a menudo han sido conscientes y han criticado su actuación analizando las causas y proponiendo alternativas. • Sus reflexiones nos muestran que han estado totalmente influidas por la interacción con los alumnos. • Desde un principio todas han coincidido en manifestar la necesidad de realizar cambios en la programación. • Una vez superados los primeros meses de cierto descontrol, todas han llevado adaptaciones frecuentes, demostrando una buena capacidad para intervenir conscientemente en la mejora de la enseñanza-aprendizaje. • Las alusiones a los contenidos atienden a dos grandes niveles de análisis: descripción o enumeración del contenido y evolución del mismo. • Han utilizado para impartir sus clases un amplio y diversificado repertorio de actividades, lo cual les ha facilitado una mayor adaptación a los alumnos, y han aplicado con ello principios pedagógicos básicos como el de individualización, socialización y actividad. • De sus diarios se desprende que han utilizado gran cantidad de estrategias profesionales que les han acercado a un mejor conocimiento profesional. El tratamiento que han realizado de las mismas va desde la descripción hasta la explicación del porqué de su utilización. También han reflexionado sobre sus resultados y han propuesto cambios y adaptaciones en las mismas. • Inicialmente no hay casi alusiones a la evaluación; será después de la primera evaluación cuando el número aumente. • Manifiestan distintos tipos de problemas respecto a la evaluación: realizar correctamente una evaluación individual y simultánea de todos (A); evaluar la progresión (B), la aptitud y la actitud (C, D); afrontar los casos conflictivos (C); actuar con imparcialidad (D). • B sigue manifestando un pensamiento reflexivo y de mejora de su acción, por lo que describe las medidas tomadas para la mejora de la evaluación; lo mismo sucede cuando explica los aspectos organizativos de sus clases. • Aparecen numerosas alusiones a los alumnos: comportamiento, participación, nivel físico, motivación e intereses. • En un principio todas las alumnas manifiestan que han intentado generar un buen clima con sus alumnos. Dicho clima se mantuvo prácticamente todo el curso en los casos de (B y C); por el contrario, la alumna (A), ya desde el primer momento vivió una mala interacción con su grupo la cual fue empeorando. • Aunque han manifestado no vivir el control de sus clases como algo preocupante, tampoco han permitido que el caos y el descontrol invadiera sus aulas. Sólo (A), debido a su mala experiencia con el primer grupo, vivió el control como algo desagradable. • Todas reconocen que a veces la práctica ha desbordado sus concepciones teóricas.
----------------------------------	---

Cuadro 7. 7. Resultados del Diario de Prácticas.

ENTREVISTA FINAL	
Dimensión Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Todas manifiestan que sus expectativas personales han sido cubiertas. • La alumna A manifestó finalmente un grado de satisfacción muy elevado.
Dimensión Conocimiento Profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Proponen una E.F. integral, generadora de hábitos saludables y en estrecha relación con la vida. • Consideran que el profesor de E.F. debe mostrar las posibilidades de la E.F. • La alumna B defiende el valor relacional de la E.F.
Dimensión Intervención Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Todas manifiestan haber tenido problemas para llevar a la práctica los conocimientos previos adquiridos y la dificultad para educar en valores. • En todas se aprecia la influencia que ha ejercido la ecología del aula sobre su intervención.
Dimensión Programa de Formación	<ul style="list-style-type: none"> • Todas coinciden en manifestar su satisfacción y califican el programa como lo más importante y motivante de su formación. • Para justificar su importancia aluden a dos tipos de argumentos: la exigencia de reconducir todos los conocimientos adquiridos durante la carrera y la facilitación de su conocimiento personal. • Frente al de los otros, han destacado de su programa los siguientes aspectos: la posibilidad de realizar una reflexión constante de su práctica; la oportunidad de contar con toda la información necesaria; la buena comunicación existente entre todos los miembros del grupo; el fomento de una práctica responsable; la colaboración de las profesoras supervisoras; etc.

Cuadro 7. 8. Resultados de la Entrevista Final.

MEMORIAS DEL PRACTICUM	
Dimensión Programa de Formación	<ul style="list-style-type: none"> • Todas coinciden en calificar positivamente el programa y la experiencia. • Sobre el mismo manifiestan que les ha permitido entender el sentido de su formación; les ha generado el hábito de la reflexión; les ha enseñado a escuchar a los otros y les ha exigido mantener una participación consciente y comprometida con su práctica y su proceso formativo. • Todas señalan la importancia del grupo y de la relación tutor-alumno.

Cuadro 7. 9. Resultados de la Entrevista Final.

**8. RESULTADOS DEL PLAN DE ACCIÓN:
TRIANGULACIÓN.**

En este capítulo intentamos sintetizar toda la información presentada en el Desarrollo y Seguimiento del Plan de Acción. Lo cierto es que se trata de una hazaña casi imposible de abordar si no seguimos una estrategia para la organización de tan densa información.

Hemos utilizado la triangulación que, aunque frecuentemente sólo es utilizada como instrumento de control del rigor científico, en nuestro caso ha servido también para el análisis e interpretación final de los resultados, debido fundamentalmente a que tenemos datos que se repiten o coinciden en las diferentes técnicas.

A su vez, hemos organizado la información en base a los objetivos propuestos para la investigación-acción.

1º. *“Conocer y describir el pensamiento de las alumnas (motivaciones, creencias, conceptos, expectativas, experiencias) antes de empezar la realización del Practicum, durante su desarrollo y al finalizarlo.”*

Uno de los aspectos que mejor se puede apreciar tras el análisis de los documentos ha sido la evolución del **estado emocional** de las participantes a lo largo de estos dos años. Las referencias han sido frecuentes durante el Practicum I y especialmente en las alumnas (A y C), que mayoritariamente aluden a vivencias ajenas al programa; por el contrario, las alumnas (B y D) principalmente se refieren a emociones relacionadas con la investigación-acción.

Durante el Practicum I se dan importantes diferencias entre las participantes: las alumnas (B y D) se muestran más optimistas respecto a su decisión de cursar esta licenciatura, a los aprendizajes obtenidos en la carrera y a los posibles resultados del programa de formación; por su parte, las alumnas (A y C) son más pesimistas y críticas con su propia actuación.

Realmente las diferencias anímicas no han sido causadas exclusivamente por la experiencia de formación y se han debido, en gran parte, a su forma de ser y al modo de afrontar sus vivencias.

En el Practicum II se aprecia una superación del egocentrismo inicial, reflejado en el elevado descenso del número de alusiones emocionales, frente a lo acontecido en el Practicum I. También se modificó el estado anímico de las alumnas (A y C). En la alumna C, ya desde finales del curso 96-97 se evidencia un giro total, convirtiéndose casi en la más optimista y relajada frente a la intervención práctica. La alumna A, durante el segundo año siguió manifestando su desánimo, ocasionado por su complicada intervención práctica. Sin embargo, a partir del mes de febrero presenta un cambio, mostrando un talante realista y constructivo e intentando proponer soluciones ante las dificultades. Al finalizar el Practicum nos ha sorprendido lo satisfecha que se mostró y, aunque reconocía que la experiencia práctica con el grupo inicial había sido muy difícil para ella, fue consciente de que ella misma se había convertido en su principal enemigo con su dura autocrítica y su pesimismo. Sucedió que aunque había pensado numerosas alternativas para solucionar sus problemas no le había dado tiempo suficiente para que éstas tuviesen éxito ni tampoco apreciaba las mejoras, ya que todo lo veía negro. El grupo de investigación-acción, la intervención práctica con otros alumnos y la reflexión sobre la acción le devolvieron la confianza en sí misma. En esta alumna hemos podido comprobar el poder de *"la ecología del aula"* (Zeichener y Gore, 1990) sobre la socialización en preservicio; sin embargo y como dato positivo a favor del programa, al final ha sido capaz de valorar y evaluar su experiencia y su actuación.

Todas las alumnas declararon haber vivido momentos críticos (al comenzar la experiencia, antes de iniciar el Practicum II, durante las primeras semanas de intervención práctica,...) en los que han presentado cierta

bipolaridad en su pensamiento: optimismo-pesimismo, dependencia-autosuficiencia, confianza-desconfianza, suficiente información-insuficiente, etc. Sin embargo, en la mayoría de los casos esta ambivalencia fue superada rápidamente, manifestando una actitud más acorde a la realidad y superando el frecuente miedo escénico del que nos han hablado en otros estudios (González Sanmamed, 1994, 1995)

Las **expectativas** que las alumnas mantuvieron ante la intervención que iban a realizar en el Practicum II fueron bastante positivas, lo que no evitó la intranquilidad previa a la práctica. En esos momentos sus principales **preocupaciones** han sido: la comunicación con los alumnos, la continuidad o ritmo de las clases, la dificultad de ser fieles a su discurso y a los objetivos, el ser capaces de llevar a la práctica la teoría aprendida, el control de los alumnos, etc.

Siendo la preocupación por el control un tema que habitualmente inquieta a los estudiantes en prácticas, las alumnas lo han mencionado muy poco. En otras investigaciones se afirma que el control y la disciplina inquietan en gran medida a los alumnos incluso antes de iniciar sus prácticas (Delgado, 1990; García Ruso, 1993; González Sanmamed, 1994; Placek y Doods, 1988; Piéron, 1996; Templin, 1979; etc.). Las alumnas sí lo han mencionado, pero lo cierto es que ha sido un tema al que no han dedicado demasiado tiempo. Incluso la alumna A, que ha sido la que más problemas ha tenido con su grupo clase, vivió más conflictivamente la falta de motivación e interés de sus alumnos por la Educación Física que sus indisciplinas en el aula.

Otro motivo de preocupación respecto al Practicum II, y que así aparece recogido en todos los documentos, atendía a la elaboración de la investigación y, en concreto, a cómo seleccionar un tema para realizar la investigación. Sin embargo, una vez que lo formularon, tal expectativa inicial dejó de ser un

problema real y todas, con más o menos dificultades, llevaron a cabo la investigación.

Las **experiencias previas** sin duda repercuten en el pensamiento de las alumnas. Inicialmente (en la entrevista y en su diario de reuniones) y quizás mediatizadas por las preguntas del cuestionario I, realizaron referencias al efecto que en su pensamiento, decisiones y comportamientos habían tenido su anterior práctica deportiva, sus entrenadores, sus profesores y su familia. Estas manifestaciones coinciden con las investigaciones sobre la socialización inicial de Doods (1989) en las que se destaca la influencia de profesores y entrenadores. En concreto, destacan el papel de sus entrenadores, pero especialmente señalan a "*algún maestro*" y familiares.

En las reuniones del grupo discutimos sobre la repercusión de estas experiencias en los procesos de socialización y señalamos su papel en ocasiones al servicio de un proceso reproductivo, más o menos consciente. Sin embargo, durante el Practicum II, casi nadie atiende en sus diarios al papel que dichas experiencias previas estaban ejerciendo en su intervención con los alumnos. Sólo la alumna B, en su diario, alude a que posiblemente sus concepciones respecto al cómo deben comportarse y ser los alumnos le han sido transmitidas por su familia muy involucrada en la docencia. Sus manifestaciones nos confirman la influencia que estos mecanismos de socialización han tenido sobre ella. Sin embargo, el ser tan consciente le ha permitido tomar medidas de autocontrol.

2º. *"Elaborar y orientar un programa de tutorización del Practicum en el área de la docencia de las actividades físicas y deportivas dentro del marco del paradigma Sociocrítico."*

3º. *"Describir la evolución de dicho programa a lo largo de los dos cursos académicos que dura."*

En el desarrollo del Plan de acción y durante el análisis e interpretación de los documentos se ha podido comprobar cómo ha sido aplicado nuestro programa y como lo hemos vivido los protagonistas. En esta triangulación hemos intentado sintetizar las manifestaciones que las alumnas han realizado respecto a las principales variables del programa.

En un primer momento, coincidiendo con la mayoría de sus compañeros y con los resultados obtenidos en otros estudios de formación en preservicio (González Sanmamed, 1995; Medina y Delgado 1997), casi todas las alumnas **valoran la asignatura** como muy importante para su formación. Sólo la alumna C añade que su relevancia dependerá del éxito de la experiencia y del programa.

Inicialmente nos demandaron **información** específica respecto a cómo se iba a desarrollar el programa de investigación-acción, aunque ya les habíamos explicado todo lo que podíamos (sus características, el papel que debíamos desempeñar cada uno de nosotros, sus exigencias, su funcionalidad y sus limitaciones o dificultades). Por otra parte, no poseíamos mucha más información ya que en una investigación-acción está todo por hacer y, además, es una tarea de todos.

Es importante tener en cuenta este malestar, para que en esos momentos de incertidumbre que posiblemente se dan siempre que se inicia un programa basado en la investigación-acción y en la autogestión, los formadores ofrezcan seguridad y, si es necesario, asuman parte del control organizativo para ir entregándoselo paulatinamente al resto del grupo; en nuestro caso así lo hicimos.

En los diarios de reuniones se puede comprobar cómo todas las alumnas se sintieron cada vez más seguras y con mayor conocimiento sobre el papel que iban a desempeñar en el programa, lo que favoreció su capacidad de

autogestión. Este clima de seguridad parece ser consecuencia de la aparición de un sentimiento de pertenencia al grupo y de satisfacción por participar en él. La emoción por ser parte del programa no va a desaparecer en ningún momento, y ni siquiera en las situaciones más difíciles las alumnas revelaron la necesidad de abandonar.

Una de las características del programa responde a la utilización del **grupo de discusión** como principal instrumento de organización y formación. Inicialmente todas mostraron interés por ser parte de un grupo democrático, colaborativo y del que se esperaba que dirigiese el proceso de formación. Sin embargo, no todas consideraban tener las mismas habilidades y experiencias para participar en él: mientras que la alumna B afirma que ella frecuentemente ha participado en grupos de discusión con distintos fines, la alumna A declara que ella siempre se ha sentido más cómoda trabajando individualmente, aunque se manifiesta optimista con el grupo y cree en sus posibilidades.

En todos los documentos y muy especialmente en los diarios las alumnas han hablando de lo importante que ha sido para ellas el grupo, identificándolo fundamentalmente como un instrumento para la reflexión con el que se podían valorar y solucionar los problemas de las prácticas, permitiendo reflexionar sobre la acción y para la acción. Esta valoración coincide con las realizadas por investigadores que en nuestro ámbito han trabajado utilizando los grupos como herramienta de formación (Fraile, 1995; García Ruso, 1992; Medina, 1995; Viciano, 1996)

El haber constituido el grupo y que éste se reuniera desde el Practicum I favoreció una relación más estrecha entre todos y una mejor adaptación al ritmo de participación de cada uno los miembros, produciéndose lo que González Sanmamed denomina "*debate dialéctico*", de gran ayuda para el proceso formativo.

Otro aspecto que han señalado es que este tipo de participación genera unos hábitos profesionales específicos; es decir, el hecho de descubrir los beneficios del trabajo en grupo para abordar las prácticas implica que en un futuro utilicen esta estrategia para realizar su práctica laboral, actitud que es defendida por distintos autores no sólo en el ámbito de la Educación Física (Fraile, 1995, Hargreaves, 1998; Imbernon, 1994; Marcelo, 1994; Tinning, 1992; etc.). En concreto, ha sido muy grato comprobar cómo la alumna A, que aparecía como la más reacia al trabajo en grupo, en la segunda entrevista manifestó que le seguía resultando difícil la participación pero que le gustaba y le estaba formando como persona. Además, decía: *“cuando vaya a un instituto haré lo mismo, reflexión y puesta en común.”*

En distintos momentos e instrumentos han identificado **reuniones** con grupo, posiblemente porque este ha sido el marco donde realmente nos hemos encontrado todos. Por este motivo, en algunos períodos que hemos celebrado menos reuniones, o en otros donde han sido fundamentalmente organizativas, las alumnas manifestaban echar en falta al grupo. Ello quiere decir que no basta con constituir un grupo y éste necesita que sus miembros se sientan próximos, se reúnan y reflexionen juntos con relativa frecuencia.

En general, todas han valorado positivamente las reuniones, yendo su nivel de satisfacción parejo al grado de participación y al mayor o menor compromiso de las profesoras supervisoras. Consideran que las reuniones han tenido un papel fundamental en su formación y en el seguimiento del Practicum. En concreto, las definen como: lugar de reflexión sobre la práctica y para la práctica y como foro de exposición de vivencias y pensamientos ante otros profesores. De sus palabras se puede concluir que las reuniones les han permitido organizar sus conocimientos y sus pensamientos para mejorar sus prácticas y comprender su futura práctica, objetivo que Zabalza (1990,1995a)

defiende como primordial en todo Practicum. Nos han permitido alejarnos de la práctica para posteriormente reflexionar sobre ella.

Al iniciar nuestro programa de formación señalábamos **la reflexión** como una de sus principales características y la extendíamos a toda formación en preservicio.

“Si las prácticas son un instrumento de formación no es porque induzcan a la reproducción mimética de comportamientos convencionales, sino porque permiten la posibilidad de conocer, contrastar, cuestionar, reflexionar y elegir. (...) en muy escasas ocasiones las prácticas y, en concreto, la intervención del tutor, han ido más allá de la tarea de socialización, por lo que difícilmente han provocado el contraste educativo de la reflexión compartida y la experimentación innovadora.” (Pérez Gómez, 1999:649)

En estos dos años hemos podido comprobar la dificultad de efectuarla como nosotros queríamos porque abordar la reflexión en la formación no es una tarea fácil de realizar (Tinning, 1995); durante estos dos años hemos tenido problemas para realizar siempre una reflexión constructiva en vez de una destructiva; para que no sólo fuese una reflexión de la acción sino que ésta sirviese para la acción; hemos sentido lo complicado que puede resultar reflexionar durante la acción; hemos comprobado lo fácil que resulta caer en las simples anécdotas y reducir la reflexión a un proceso circular; que no siempre conseguimos una reflexión comprometida ideológicamente con el cambio; y hemos descubierto lo fácil que resulta perder el marco teórico. Por lo que, siendo sinceros, aunque no hemos dejado de perseguir la reflexión como meta, no siempre ha sido el tipo de reflexión que inicialmente deseábamos.

Sin embargo, tras la lectura de los documentos se puede extraer que las alumnas sí comprendieron cuál era la reflexión que nosotros perseguíamos

como propia y característica de un buen profesional. A modo de ejemplo recogemos algunos indicadores:

- Cuando expresan su enfado porque sus reflexiones caen fácilmente en las anécdotas.
- Cuando analizando sus prácticas dicen que no se debe hacer algo por hacer.
- Cuando exigen una práctica responsable a los profesionales y a ellas mismas.
- Cuando se quejan de las dificultades que tienen para reflexionar durante la acción.
- Cuando en las reuniones solicitan referentes teóricos que sustenten y expliquen la práctica o les permitan cuestionarse sus concepciones (De Vicente, Moral y Pérez García, 1993).

Ciertamente en todos los documentos se repite de manera constante la palabra reflexión o se hacen alusiones a la misma. Sin embargo, la mejor de las pruebas que confirma que realmente hemos generado una experiencia desde la reflexión y hacia la reflexión se encuentra en los diarios de las alumnas y especialmente en los de prácticas, donde se puede apreciar un pensamiento elaborado, crítico con la propia actuación y en el que se dan numerosas alternativas para la acción. El constante proceso de reflexión, del que ya partíamos, ha facilitado la aparición de un conocimiento práctico reedificado.

Nosotros entendíamos la reflexión dentro de un paradigma crítico y, aunque no todas las alumnas partían de las mismas premisas ideológicas, en sus manifestaciones y actuaciones posteriores hemos encontrado numerosas referencias al cambio (Fernández Balboa, 1997; Kirk, 1990; Tinning, 1992).

También es cierto que en sus intervenciones no han sido siempre fieles a todos sus objetivos y concepciones (coeducación, individualización, socialización, cambio de hábitos, salud, etc.), pero es importante comprobar cómo gracias al proceso de reflexión y discusión constante han sido conscientes de lo que estaba sucediendo, por lo que de algún modo han podido resistirse al poderoso fenómeno socializador de las prácticas, desvelando el curriculum oculto que las invade.

Respecto a la **temporalización y organización** del programa, las alumnas manifestaron un total acuerdo con la estructura, que por otra parte habíamos decidido entre todos. Destacaron todas las enormes posibilidades que tenía el realizar un Practicum extensivo, con un grupo clase, favoreciendo una vivencia más real de la dinámica de enseñanza-aprendizaje, permitiendo la participación de un modo más cotidiano en la dinámica del centro, favoreciendo una reflexión más madurativa y permitiendo modificar la acción de la reflexión anterior. A su vez, la experiencia más intensiva con otros grupos trabajando la misma unidad didáctica cubrió otras necesidades: aplicar un mismo contenido a distintos alumnos, comprobar la relevancia del grupo clase, probar distintas estrategias metodológicas, etc.

4º. "Analizar las repercusiones del programa citado en el desarrollo del conocimiento profesional durante el proceso y al finalizar éste."

Como docentes, al iniciar nuestro programa deseábamos que se produjesen cambios importantes en el pensamiento de nuestras alumnas. Sin embargo, los resultados no muestran grandes modificaciones en el mismo y muchas concepciones parece que se han visto reafirmadas. A pesar de ello, consideramos que estamos ante un importante logro del programa. Esta afirmación, que puede parecer contradictoria, intentaremos explicarla detalladamente.

Al comenzar la experiencia hemos definido a nuestro grupo de alumnas como próximas a un paradigma Sociocrítico ya que desde un primer momento habían manifestado una intención de cambio y de compromiso con la sociedad y su entorno. En cierto modo dicha actitud era algo "*idealizada*", de un marcado cariz teórico y con escasos referentes prácticos. Durante estos dos años, en contra de todos los procesos reproductores que a menudo se originan en la formación en preservicio, han permanecido fieles a su paradigma, manteniendo a veces posturas de resistencia y otras de producción. Sin embargo, se ha generado una transformación en su pensamiento ya que supieron, desde la práctica reflexiva e incluso desde la "*rutina de la intervención*", encontrar argumentos que les han permitido adaptar sus concepciones excesivamente teóricas y con ello reedificar su conocimiento en el marco de la práctica.

En las primeras encuestas defendían el carácter interdisciplinar de la Educación Física, pero no será hasta las últimas etapas del programa (durante las reuniones y en algunas de las reflexiones de sus diarios), cuando analicen cómo se puede llevar a la práctica y qué posibilidades tiene.

Del mismo modo hay consistencia durante todo el programa en su búsqueda de una Educación Física que favorezca la formación integral, la creación de hábitos saludables y el desarrollo de actitudes frente a la excesiva preocupación por las aptitudes. En todos los documentos e incluso en sus memorias hacen referencia a esta idea. La confirmación de que ello eran algo más que frases bonitas se aprecia en las reflexiones registradas en sus diarios de prácticas; en la defensa a ultranza que durante la elaboración de la programación realizaron de contenidos como relajación, hábitos higiénicos, danza, expresión corporal o incluso la misma condición física; en la elección de sus temas de investigación; o en las justificaciones y explicaciones que

daban a sus alumnos intentando motivarlos hacia la práctica de la actividad física.

Otro aspecto en el que se muestra la estabilidad de sus concepciones ha sido la preocupación por adaptarse a las necesidades de los alumnos, lo que las ha llevado a defender esa capacidad como una característica del profesor y la necesidad de individualizar como su función. Esta idea ha ido cobrando forma y fuerza a lo largo de toda la experiencia de prácticas. No siempre han utilizado las mismas estrategias, ni han tenido el mismo éxito en su aplicación, pero las referencias a los alumnos, a sus intereses y a sus posibilidades motrices han ocupado muchas hojas de sus diarios y frecuentes discusiones durante las reuniones.

Las numerosas adaptaciones, la diversidad de actividades y las reflexiones respecto a las dificultades o posibilidades de atender a los intereses de los alumnos se enmarcan dentro de una concepción que todas las alumnas en distintos momentos han defendido: *"la inexistencia de una única forma de enseñar eficazmente"*.

Por todo lo hasta aquí expuesto, pensamos que posiblemente nuestras alumnas no hayan realizado una intervención excepcional, prodigiosa, siempre correcta y adecuada, pero, en contra de muchos de sus compañeros y de otros estudiantes en preservicio, han superado su primera experiencia como docentes en el aula sin caer en un proceso de reproducción inconsciente. La dinámica de diálogo y reflexión les ha permitido acercarse a la práctica y desenmascarar esa realidad del aula aparentemente aséptica.

Hoy (1990) y otros autores recopilan un importante número de investigaciones que reafirman el efecto conservador de las prácticas. Por lo general, este período genera en los alumnos una perspectiva pedagógica más autoritaria, rígida, impersonal, burocrática y paternalista que la adquirida en la

formación universitaria, dejando en un segundo plano su respeto de la diversidad, su preocupación por dar una información detallada en cada contexto y situación, aumentando la preocupación por el control, la disciplina, la impartición de premios y castigos, etc. Por suerte, las alumnas que han seguido nuestro programa, contrariamente a lo sucedido demasiado frecuentemente en las prácticas, han mantenido una visión más productiva y crítica, no modificando en gran medida sus concepciones iniciales lo cual, por otro lado, no les ha impedido reedificar sus conocimientos.

5º. *“Comprobar las posibilidades que algunos instrumentos como el diario y el vídeo tienen en el proceso de reflexión.”*

Desde un principio hemos defendido la necesidad de realizar una práctica reflexiva, por lo que hemos perseguido que nuestro programa generase un proceso de reflexión sobre las prácticas. Pero nunca hemos entendido la reflexión sólo como una meta a alcanzar y nuestra intención ha sido la de fomentar su capacidad de reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción desde el inicio mismo de la aplicación del programa. Para alcanzar esta meta nos hemos valido de diferentes instrumentos, entre los que vamos a analizar el diario y el vídeo.

Tras la triangulación podemos afirmar que las alumnas, igual que viene sucediendo en todas las investigaciones en las que se está utilizando esta técnica (Fraile, 1995; García Ruso, 1992; González Sanmamed, 1994; Marcelo, 1994; Medina, 1995; Ramos, 1999; Romero, 1995a; Zabalza, 1991) han valorado positivamente la utilización del **diario**, afirmando que les ha facilitado sus reflexiones tanto de la propia intervención, como de lo discutido en las reuniones. Aunque en los diarios apenas han realizado referencias a la importancia de los mismos, durante las distintas entrevistas y en las memorias sí han argumentado su gran utilidad para favorecer la reflexión.

Ha sido curioso el caso de la alumna D, la cual manifestando en un principio que era lo que menos le gustaba del programa porque no se consideraba muy constante y le costaba escribir, una vez iniciado el programa lo ha defendido y, además, ha elaborado unos diarios bastante detallados.

Entendemos que la mejor defensa que respecto a su utilidad han podido hacer se encuentra en sus propios diarios, pues todos y cada uno de ellos reflejan un permanente diálogo de cada una de las alumnas consigo misma, casi a modo de un amigo imaginario. Además, éstos en ningún caso son simples memorias descriptivas y, por el contrario, todos reflejan niveles de reflexión elevados en los que no sólo se enumera sino también se describe, se explica y se ofrecen alternativas. En ellos ha quedado reflejado el aprendizaje experiencial de cada una de las alumnas y su maduración en el proceso reflexivo.

"Los futuros profesionales igual que aprenden a actuar, deberían aprender a reflexionar sobre la actuación. Es decir, debería acostumbrarse a afrontar la actuación profesional de una manera reflexiva. Eso es lo que debe proporcionar las prácticas a los estudiantes: ayudarles a asentar su futuro desarrollo profesional en los parámetros del aprendizaje experiencial (a cerrar los círculos acción-reflexión-acción de contraste.)" (Zabalza, 1990b:33)

Otra estrategia que hemos utilizado más puntualmente ha sido el **vídeo o autovisionado**. Antes de iniciar este programa conocíamos la utilización de esta técnica en otros programas de formación (Del Villar, 1993; Delgado, 1990, 1997; Ramos, 1999; Romero, 1995a), por lo que cuando en el grupo se planteó la necesidad de utilizar la observación para valorar la actuación en el aula, propusimos la utilización del vídeo, si bien adaptado a las características de nuestro programa: la visualización y discusión no sería

individual sino grupal, las alumnas se encargarían de la grabación y el análisis se realizaría después de pasados unos meses de prácticas.

Las alumnas se han mostrado de acuerdo en todo momento con las dos primeras características. Sin embargo, alguna de ellas y, especialmente la alumna B, en varias ocasiones comentó que ella habría iniciado antes las observaciones, pues le habían sido muy útiles para valorar su propia intervención y comprobar otras estrategias sugeridas por sus compañeras. La alumna A compartía con la anterior que se trataba de una técnica muy útil para comprender las prácticas, pero manifestó que en ocasiones el ver a otras compañeras puede llevar a imitarlas, olvidando que no hay dos clases iguales.

Inicialmente hemos creído, y después de la experiencia nos hemos reafirmando en la misma opinión, que es necesario que en un primer momento los alumnos en preservicio experimenten un proceso de inmersión en la realidad, tutorizados pero con bastante autonomía, para posteriormente realizar el visionado y la discusión grupal. En ese momento los alumnos ya están preparados para observar su propia actuación y para escuchar las nuevas propuestas de los compañeros, que pueden ser asumidas como posibles alternativas y no como recetas *"siempre válidas y aplicables a cualquier situación"*.

Esta técnica ha sido muy interesante para que cada alumna se observara y nos ha permitido realizar un trabajo técnico respecto a las habilidades y las estrategias de intervención que, si bien más propio de paradigmas técnicos, no debe ser desechado totalmente en ningún programa de formación, consiguiendo de este modo lo que Tinning denomina *"Pedagogía ecléctica"*. (1995).

Hemos podido comprobar durante esta experiencia que el vídeo puede ser utilizado como un instrumento para la reflexión sobre y para la acción, y

nosotros lo hemos utilizado para analizar las estrategias de la acción y, en menor medida, para el entrenamiento de las mismas.

6º. “Valorar la influencia que este programa de formación colaborativo ejerce sobre las tradicionales relaciones producidas en la tríada tutor universidad – supervisor del centro de prácticas – alumno/os en prácticas.”

Las investigaciones realizadas respecto a la formación en preservicio y, concretamente, sobre las relaciones entre la tríada participante son, como ya reflejábamos en el marco teórico, bastante desoladoras. Se confirma el escaso carácter educativo de la relación entre el profesor del instituto y el alumno en prácticas y, a su vez, el profesor de la universidad aparece como un burócrata que tampoco facilita el diálogo y la reflexión.

En nuestro estudio hemos perseguido, con la constitución del grupo y con muchas de las estrategias utilizadas, alcanzar un clima relacional muy distinto, un proceso formativo en el que todos estuviésemos implicados y del que todos saliésemos beneficiados (Fuentes, 1997; González Sanmamed y Fuentes, 1994; Ortiz y Romero, 2000)

Tras la lectura de los documentos se puede afirmar que la opinión de las alumnas respecto a la comunicación que ha existido entre los miembros del grupo es muy satisfactoria. Aunque en algún momento han descrito problemas con las profesoras supervisoras por darse más o menos interferencias en la tutorización o al manifestar quejas respecto a la existencia de más o menos feedbacks respecto a su intervención en el aula. Podemos seguir hablando de un óptimo clima para el proceso de tutorización, ya que evidentemente con más o menos dificultades, el problema de muchos Practicum es que este tipo de relación es inexistente, totalmente automatizada o burocratizada.

Es importante cómo todas las alumnas agradecen, tanto en las entrevistas como en sus diarios, el comportamiento, la participación y la colaboración desinteresada que las profesoras supervisoras han mantenido durante la aplicación de este programa, que fundamentalmente tenía como objetivo formarlas a ellas como alumnas en preservicio, facilitando su reflexión. (Doods, 1989; Tinning, 1995)

Reconocen que las principales funciones que las profesoras supervisoras han desempeñado han sido: acercarlas a la realidad, ayudarlas en su reflexión, aportar explicaciones fruto de su experiencia (conocimiento práctico) y valorar su intervención durante el período de prácticas.

Por el contrario, sus críticas han girado alrededor de su inmovilismo, ya que a pesar de estar participando en un proceso de formación permanente les costaba producir grandes cambios en su actividad cotidiana. Posiblemente, esta crítica no es mencionada casi nunca por otros alumnos en preservicio, pero las alumnas desde un primer momento compartieron con nosotros uno de los objetivos no manifiestos de este proyecto, que se refería a que el programa de investigación-acción generaría no sólo formación inicial sino también formación permanente para todos los profesores implicados. (García Ruso, 2000)

Lo que originó sus críticas fue que inicialmente no supieron entender que los cambios en sujetos sometidos durante muchos años a los mecanismos reproductores de la práctica son lentos y costosos. A medida que se fueron involucrando en la vida diaria del aula fueron comprendiendo, aunque no aceptando, las dificultades para el cambio que se encuentran los profesionales en ejercicio. Por lo que finalmente, en sus críticas menos pasionales y más realistas, reconocieron que las profesoras supervisoras podían haber realizado más cambios en su práctica, pero siguieron defendiendo las interesantes posibilidades que este tipo de programas puede tener para la mejora de la

intervención de los profesionales en activo. Han sido capaces de reconocer la gran importancia que tiene el que día a día los docentes puedan reflexionar sobre su práctica y la de otros, lo útil que puede resultar el discutir con otros profesionales su propia práctica y los beneficios que implica el trabajo en grupo (Fuentes, 1997).

Respecto a nuestro papel, por ser parte tan implicada no vamos a detenernos demasiado. Sólo cabe confirmar que la relación para nada recuerda a una relación burocratizada y distante; por el contrario, la confianza ha sido la nota predominante y todas así lo han manifestado.

Con respecto a las funciones desempeñadas por los tutores, hablan de: apoyo, ayuda a la reflexión, orientación hacia la práctica, sintetizadores de la información y de la experiencia, facilitadores del diálogo del grupo, acompañamiento y asesoramiento personal, formación académica y ayuda en la investigación.

Todas estas referencias prueban que con una seria implicación del profesor de la universidad y la colaboración de los profesionales del centro de prácticas, junto con programas que favorecen los procesos reflexivos, se pueden mejorar en gran medida los resultados tradicionalmente obtenidos en la formación en preservicio (Elliot, 1991)

Esta investigación-acción ha intentado dar respuesta a dos tipos de objetivos: de investigación (que acabamos de contrastar) y de formación, es decir, aquellos que debían alcanzar las alumnas siguiendo nuestro programa de Practicum. Para no reiterarnos en comentarios ya realizados con anterioridad expondremos estos últimos de un modo más concreto.

Como habíamos predicho inicialmente las alumnas han logrado alcanzar con éxito todos los objetivos de la asignatura.

- Han realizado una verdadera e intensa aproximación a los escenarios profesionales (las aulas donde se imparte la enseñanza secundaria) y han manejado los instrumentos y técnicas que allí se utilizan. Como continuamente han manifestado en sus diarios y en las entrevistas, durante el segundo año se han sentido docentes. Esto, según ellas, se ha debido fundamentalmente a su largo período de prácticas en el centro, al hecho de haberse responsabilizado de un grupo clase desde el principio y a las frecuentes reuniones mantenidas con las profesoras supervisoras.
- Han completado su formación teórico-práctica, que además ha sido un objetivo al que continuamente han aludido. En concreto, durante sus reflexiones se aprecia cómo valoran la teoría recibida y cómo intentan adaptarla a su intervención real, dándole un sentido nuevo. A su vez, el continuo proceso reflexivo sobre sus prácticas les ha exigido hacer una continua justificación de sus actuaciones, por lo que en muchas ocasiones se han ayudado de los conocimientos anteriores y, en algún caso, también han podido probarlos y cuestionarlos.
- Especialmente de sus diarios de prácticas se extrae lo rigurosas que han sido no sólo con las tareas de la asignatura (elaboración de diarios y memorias, observaciones, etc.), sino también con aquellas que se referían a su labor profesional (asistencia a todas las reuniones, puntualidad en sus clases, programación de su intervención en el aula, etc.)
- Aunque no todas se muestran igual de satisfechas con la investigación llevada a cabo en sus Practicum, sin duda han aumentado su capacidad investigadora, no sólo por su implicación en sus investigaciones sino por su compromiso con la investigación-acción, en la que no sólo han participado como sujetos de estudio también colaborando en la categorización, análisis de datos e incluso en la discusión.

- Han presentado una permanente actitud crítica frente a la realidad del aula y en cuanto a su experiencia de intervención. Quizás donde menos críticas y objetivas se han mostrado es en sus valoraciones del programa, pues al estar tan implicadas y sentirse tan satisfechas con él, en sus juicios quizás han pecado de subjetividad, actitud totalmente comprensible.

De lo hasta aquí expuesto se confirma que las alumnas han alcanzado los objetivos de la asignatura. Nuestra experiencia y conocimiento del resto del alumnado no nos permite ser tan optimistas, ya que algunos objetivos, especialmente la práctica reflexiva y el aumento del conocimiento teórico-práctico, consideramos que sólo son alcanzados por un número muy reducido de alumnos.

Atendiendo a las características del proyecto de tutorización habíamos pronosticado que podían alcanzar otros objetivos. La triangulación también confirma su grado de consecución.

- Han adquirido hábitos de trabajo en grupo (cohesión, negociación, responsabilidad con los otros, etc). Durante todo el proceso y en los distintos documentos han valorado positivamente el pertenecer a un grupo, mostrando a su vez actitudes óptimas para el buen trabajo en el mismo, comportándose como un todo y no como una suma de partes especializadas
- Aunque se utilizó el grupo como elemento cohesionador y, en cierto modo protector, hemos intentado evitar comportamientos excesivamente paternalistas a la hora de abordar la práctica, lo cual ha permitido que individualmente o como grupo (alumnas) hayan afrontado autónomamente sus problemas. En concreto, han manifestado que tras la experiencia se sienten más capaces de enfrentarse o solucionar las dificultades.
- El análisis de los diarios nos ofrece a unas profesionales comprometidas con su práctica y sobre todo con sus alumnos, con los cuales en algún caso

incluso se han identificado demasiado. Este compromiso se ha reflejado en una continua reflexión sobre su actuación y su repercusión sobre los alumnos y viceversa.

- Desde un principio y en los diferentes instrumentos se evidencia su compromiso con una enseñanza de la Educación Física de marcado cariz integrador, socializador y preocupado por la globalidad de la persona. Sin embargo, hemos podido comprobar cómo en algunos momentos este pensamiento se ha visto desbordado por otros factores adversos: la rutina del aula y del propio sistema educativo, los intereses y motivaciones de los alumnos o las dificultades encontradas durante la intervención en el aula. Pero, a pesar de ello, durante sus reflexiones y en la entrevista final siguen defendiendo este compromiso sociocrítico y, aunque son conscientes de que a veces las desborda y lo dejan de lado, lo tienen como meta hacia la que deben dirigir sus esfuerzos y que han de perseguir en su práctica docente.
- Otros objetivos hacían referencia a su especialización en la observación y en el manejo de medios audiovisuales (vídeos, fotografía). Entendemos que se ha trabajado en esa línea y que la continua revisión de su práctica, junto con el uso de la autoscopia, ha favorecido su capacidad de análisis de la propia práctica. En cualquier caso, este es un objetivo que sin duda exige más tiempo y posiblemente mayor utilización de medios técnicos que nosotros en su momento decidimos dejar más en un segundo plano.

Esta triangulación, que tenía por objeto comprobar el rigor científico de los datos recogidos en los distintos documentos, no sólo ha confirmado la consistencia de los mismos y la credibilidad de los resultados, sino que nos ha permitido exponer brevemente en qué medida se han alcanzado los objetivos de esta investigación-acción.

9. ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO DE LOS ALUMNOS AL FINALIZAR EL PRACTICUM II.

9.1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.

9.2. OBJETIVOS.

9.3. ELEMENTOS DE ESTUDIO.

9.4. ESTUDIO DE LA EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO DE
TODOS LOS ALUMNOS DURANTE EL PRACTICUM.

9.5. ESTUDIO COMPARATIVO POR ÁMBITO.

9.6. ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL PENSAMIENTO DE LAS
ALUMNAS DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

9.1. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.

En este estudio hemos intentado conocer las repercusiones que ha tenido la experiencia de Practicum sobre los alumnos estudiados, para poder analizar la evolución de su pensamiento.

Para ello hemos realizado un segundo cuestionario que hemos intentado pasar a todos los alumnos que habían respondido al primero (117), siendo finalmente 76 sujetos los que compusieron la muestra definitiva.

Varios son los motivos que explican este descenso de la muestra:

- En primer lugar, hay alumnos que ese año no se matricularon en el Practicum II (puede ser debido a que no tenían aprobado el Practicum I, o porque iban a cursar el segundo ciclo en tres años,...).
- En segundo lugar, existió un cierto malentendido ya que algunos pensaron que sólo debían realizar este segundo cuestionario los del Practicum en docencia.
- Finalmente, hay alumnos que voluntaria o involuntariamente no quisieron o no pudieron realizarlo.

Para la elaboración del cuestionario II tomamos como punto de partida el empleado para conocer el pensamiento inicial de los alumnos. Está compuesto de 37 preguntas, cerradas y abiertas. Algunas son nuevas y otras son iguales a las ya efectuadas.

Por los mismos motivos de validez y de no limitación o condicionamiento de las respuestas de los alumnos, nuevamente hemos incluido un gran número de preguntas abiertas.

La validación del instrumento se realizó mediante juicio de expertos metodológicos y de pensamiento de los alumnos.

Asimismo, el cuestionario ha sido organizado en dimensiones que se han reducido a tres:

- **Conceptos.** Al igual que en el cuestionario I aparecen tres preguntas enmarcadas en esta dimensión, lo que nos permite conocer cuáles son las concepciones de los alumnos en la actualidad y posteriormente analizar la evolución de las mismas durante este período.
- **Formación General.** El número de preguntas que recoge esta dimensión es de ocho. Como sucedía en el cuestionario I no se trata de una información específica para nuestra investigación pero nos permite contextualizarla y comprender algunas respuestas dadas a lo largo del cuestionario.
- **Experiencias en el Practicum.** En esta última dimensión, compuesta por veinticuatro preguntas, se encuentra la parte fundamental de nuestro objeto de estudio. Con ella conocemos cómo ha sido la experiencia de formación en preservicio, información con la que posteriormente podremos analizar si se han cumplido las expectativas manifestadas en el cuestionario I.

El proceso de categorización llevado a cabo una vez que los alumnos cubrieron los cuestionarios fue muy similar al realizado para el primer cuestionario. Sin embargo, en las preguntas ya categorizadas en el cuestionario I el proceso fue más deductivo: partiendo de las ya establecidas se hicieron las adaptaciones necesarias, añadiendo, eliminando o modificando alguna si resultaba necesario. También hemos seguido manteniendo un máximo de 10 categorías por pregunta.

Para el tratamiento de los datos se realizó un análisis estadístico de iguales características al utilizado en la primera parte de la investigación: Estadística Descriptiva.

Los resultados de esta parte del estudio aparecen en los anexos, puesto que al no tratarse de un objetivo fundamental, pensamos que esta estrategia organizativa facilita la lectura del presente informe.

En este capítulo estudiaremos concretamente la evolución del pensamiento, las posibles diferencias por ámbito y el pensamiento de las alumnas del grupo de investigación-acción.

9.2. OBJETIVOS.

Varios han sido los objetivos que hemos intentado cubrir en este estudio:

Obj.1 Conocer y describir el pensamiento de los estudiantes (motivaciones, creencias, conceptos, expectativas, experiencias) después de la realización del Practicum.

Obj.2 Describir y comprender cuál ha sido la evolución del pensamiento durante este período.

Obj.3 Analizar si el ámbito en que los alumnos realizan su Practicum influye en su pensamiento y es motivo de diferencias entre alumnos que cursan uno u otro.

Obj.4 Describir la evolución del pensamiento de las cuatro alumnas que han seguido nuestro programa de formación y distinguir posibles diferencias respecto al resto de alumnos del ámbito de docencia.

9.3. ELEMENTOS DE ESTUDIO.

Los objetivos anteriormente señalados responden a diversos elementos de estudio. Todos ellos son de carácter cualitativo y solamente pueden ser medidos mediante una escala nominal.

- Experiencias durante la realización del Practicum.
- Motivaciones hacia la enseñanza de la Educación Física.
- Intereses respecto al ámbito profesional.
- Intereses respecto a la licenciatura.
- Creencias.
- Concepciones.
- Valoración de la formación.
- Valoración de la información recibida sobre el Practicum.
- Opinión respecto a la experiencia del Practicum .
- Opinión respecto a las figuras responsables del Practicum.

9.4. ESTUDIO DE LA EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO DE TODOS LOS ALUMNOS DURANTE EL PRACTICUM.

Una vez realizado el análisis descriptivo de cómo era la situación con la que los alumnos iniciaban su experiencia de formación en preservicio y cómo finalizaban la misma, vamos a abordar posiblemente el objetivo más relevante que este estudio se plantea, que consiste en comparar los cuestionarios I y II con la intención de estudiar la evolución del pensamiento.

Los datos recogidos para este estudio han sido adquiridos de los cuestionarios realizados por 71 sujetos, que son el número de alumnos que han contestado a los dos cuestionarios y nos permiten estudiar su evolución.

Hemos realizado el análisis y discusión siguiendo la estructura de las dimensiones ya utilizada, y sólo de aquellas preguntas que hemos considerado relevantes para el estudio.

DIMENSIÓN: CONCEPTOS	Carácter	Tipo
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es, en su opinión, el papel que debe tener la asignatura de Educación Física en el curriculum escolar? 	Abierta	Opinión
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles son, en su opinión, las principales funciones que un profesor debe desempeñar dentro del contexto escolar? 	Abierta	Opinión
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles son, para usted, las principales características que definen a un buen profesor de Educación Física? 	Abierta	Opinión
DIMENSIÓN: FORMACIÓN GENERAL	Carácter	Tipo
<ul style="list-style-type: none"> Cuando inició esta licenciatura tenía unos intereses respecto a ella. ¿Permanecen los mismos en la actualidad? 	Cerrada	Contenido y filtro
<ul style="list-style-type: none"> En caso de haber contestado negativamente a la pregunta anterior, ¿qué nuevos intereses tiene? 	Abierta	Contenido
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué ámbitos profesionales desea desempeñar cuando termine su formación? 	Cerrada	Intención
DIMENSIÓN: EXPERIENCIAS EN EL PRACTICUM	Carácter	Tipo
<ul style="list-style-type: none"> A la hora de finalizar la asignatura del Practicum, ¿considera que ha tenido suficiente información sobre ella? 	Cerrada	Opinión
<ul style="list-style-type: none"> Justifique su respuesta. 	Abierta	Opinión
<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué importancia tiene el Practicum para su formación respecto al resto de sus asignaturas de la licenciatura? 	Cerrada	Opinión
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles son los aprendizajes que ha adquirido con la realización del Practicum? 	Abierta	Contenido
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles fueron los principales problemas con los que se encontró durante la realización del Practicum? 	Abierta	Contenido
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cree que pudo resolver los problemas que le surgieron en las prácticas? 	Cerrada	Opinión
<ul style="list-style-type: none"> Justifique la respuesta a la pregunta anterior. 	Abierta	Opinión

▪ ¿Estuvo capacitado para resolver los problemas que le surgieron en la investigación?	Cerrada	Opinión
▪ Justifique la respuesta a la pregunta anterior.	Abierta	Opinión
▪ ¿Cuál ha sido el papel que ha desempeñado el profesor tutor del INEF durante la realización del Practicum?	Abierta	Contenido y filtro
▪ ¿La respuesta anterior coincide con lo que usted desearía?	Cerrada	Opinión
▪ En caso de haber contestado negativamente a la pregunta anterior, ¿cómo le gustaría a usted que fuese ese papel del profesor tutor del INEF?	Abierta	Opinión
▪ ¿Cuál considera que ha sido el papel que ha desempeñado el profesor tutor del instituto durante la realización del Practicum?	Abierta	Contenido y filtro
▪ ¿La respuesta anterior coincide con lo que usted desearía?		
▪ En caso de haber contestado negativamente a la pregunta anterior, ¿cómo le gustaría a usted que fuese ese papel del profesor tutor del instituto?	Cerrada	Opinión
	Abierta	Opinión

Cuadro 9. 1. Dimensiones y tipos de preguntas.

El estudio comparativo se realiza sobre la base de las diferencias existentes en los porcentajes válidos, entre las respuestas dadas en un cuestionario y en el otro. A la hora de afirmar que una categoría aumenta o disminuye hemos fijado como criterio la existencia, al menos, de una variación del 5%. Pensamos que este porcentaje puede cubrir la diversidad que se da entre las respuestas, siendo el que habitualmente se utiliza.

Finalmente debemos señalar que, en un intento de complementar este análisis descriptivo, hemos llevado a cabo un estudio del comportamiento de las variables mediante la prueba estadística no paramétrica de McNemar para muestras relacionadas, con la que hemos querido dar significación estadística a la posible relación de dependencia/independencia entre lo que los alumnos pensaban al iniciar el Practicum I y lo que pensaban al finalizar el Practicum II.

9.4.1. EXPERIENCIAS.

Dentro de la dimensión de experiencias hemos estudiado, en primer lugar, la evolución que ha sufrido la respuesta de los alumnos a la pregunta **sobre sus deseos e intereses respecto al ámbito profesional que les gustaría realizar en su futuro laboral.**

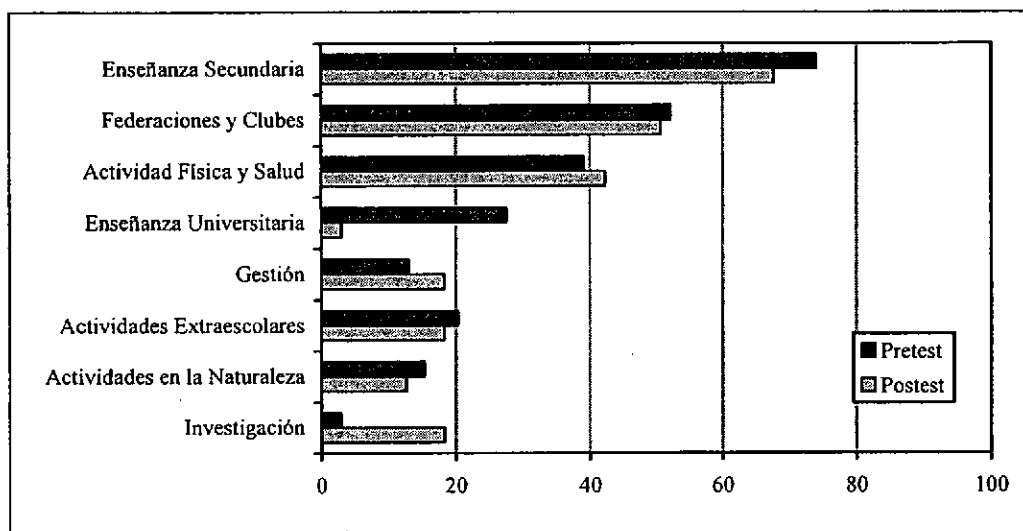
Atendiendo a las respuestas dadas en los distintos momentos, un primer análisis descriptivo nos confirma que los ámbitos más elegidos al inicio del Practicum I se mantienen, pero se modifica la cantidad de elecciones.

Salidas tradicionales como la enseñanza secundaria y las federaciones descienden entre un 6% y un 2% respectivamente, pero son elegidas por más de un 50% de alumnos. Ello confirma los presupuestos de las teorías de la socialización que nos hablan de pocos cambios debidos a la experiencia de formación. Podemos pensar que la influencia de las vivencias preformativas es tan fuerte que hace difícil que se produzcan cambios importantes en el pensamiento de los estudiantes, aunque sin duda sus opiniones también están condicionadas por las posibilidades de inserción laboral.

La salud y la enseñanza universitaria siguen ocupando el tercer y cuarto puesto en número de elecciones, con porcentajes entre el 40% y el 30%, esta última con un pequeño aumento de un 3%. Un reducido grupo de alumnos han modificado sus preferencias iniciales, fenómeno que ha podido ser debido a las influencias de la formación académica o a la formación en preservicio.

La gestión deportiva aumenta un 5% y con ello supera o iguala en número de elecciones a otros ámbitos más señalados en el cuestionario inicial (actividades extraescolares y actividades en la naturaleza). Este aumento sí puede ser consecuencia de la información y formación recibida durante la carrera, en la que se ofrece esta salida como ámbito laboral. También puede influir el hecho de que se trata de un campo laboral en auge.

Se produce un importante aumento en la investigación (15%) la cual, a pesar de no ser una elección mayoritaria, coincide o sobrepasa a ámbitos más cotidianos. Significativo para esta variable es que, en la prueba de McNemar, el p-valor asociado al estadístico de contraste es menor que α para un valor de significación de 0'05, situación que permite confirmar estadísticamente este cambio.



Gráfica 9.1. Ámbitos profesionales.

El estudio de las elecciones en este último grupo nos permite afirmar que, aunque en los ámbitos más tradicionales la formación universitaria y la experiencia de Practicum mantienen una influencia socializadora casi imperceptible, en otros ámbitos inicialmente menos conocidos por los alumnos sí ejerce cierto peso socializador.

Tras el análisis llevado a cabo mediante las tablas de contingencia de las variables que entran en juego en estas preguntas, podemos concluir que se confirma la tendencia conservadora en la elección de ámbitos más clásicos; es decir, los alumnos que en el cuestionario I habían seleccionado como ámbito profesional la enseñanza secundaria permanecen firmes en su respuesta y lo mismo sucede con los que habían seleccionado la gestión y federaciones-

clubes. Sin embargo, se aprecian variaciones en los ámbitos más novedosos. La oferta laboral puede influir y explicar estos cambios.

9.4.2. CONCEPTOS

Nos encontramos ante un grupo de preguntas de gran relevancia para el análisis de la evolución del pensamiento, en las que recogemos las concepciones de los alumnos.

De las tres preguntas, la referente **al papel de la Educación Física** nos parece fundamental, ya que entendemos que se trata de un concepto que debe poseer cualquier futuro licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

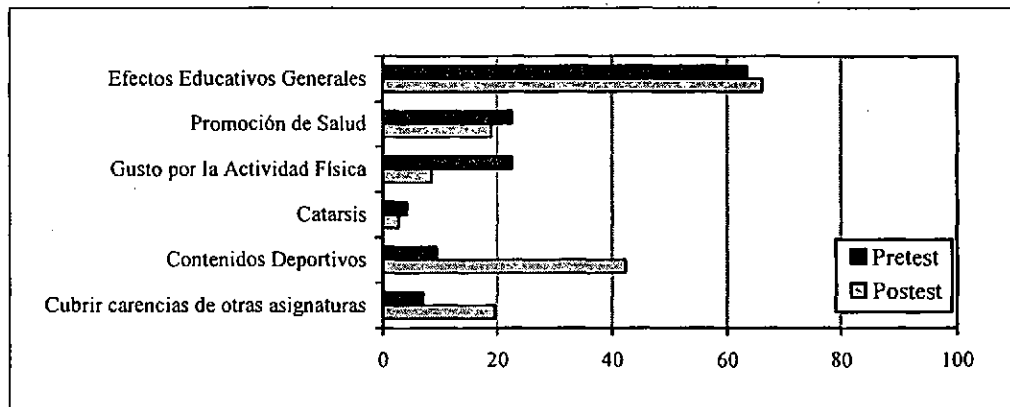
Un primer acercamiento a los resultados de ambos cuestionarios confirma que los efectos educativos generales es el papel que una mayoría de alumnos asigna a la Educación Física tanto en el primer cuestionario como en el segundo, aumentando ligeramente el porcentaje en este último. Tales resultados no pueden considerarse negativos, ya que no hay duda de que ésta es una función relevante para la Educación Física como asignatura. Sin embargo, la lectura cualitativa de las respuestas refleja cierta indefinición, lo que hace que nos replanteemos la incidencia ejercida por la formación. En los trabajos de Guimarães (1998) sobre estudiantes de Educación Física, aunque los efectos educativos generales aparecen como papel de la E.F. reciben porcentajes considerablemente más bajos.

Una función bastante manejada en este INEF y en las últimas corrientes de la Educación Física es la que se refiere a la promoción de la salud (Devís, 1994,1996). Sin embargo, en nuestros resultados ésta aparece en un plano muy secundario, sufriendo incluso un pequeño descenso en el cuestionario II. La explicación puede seguir estando en la poca fuerza socializadora del proceso

formativo, pero también podría ser consecuencia de las experiencias vividas durante el Practicum, es decir, de una realidad práctica en la que Educación Física y salud siguen sin estar claramente unidas. Así, el encuentro con una realidad muy poco preocupada por este objetivo ha podido influenciar la opinión de algunos alumnos que al iniciar las prácticas se mostraban interesados por la promoción de la salud en sus aulas. En los estudios anteriormente citados de Guimarães (1998) la salud también presenta porcentajes pequeños, coincidiendo con los resultados de nuestra investigación.

Propiciar el gusto por la práctica de la actividad física, que ya en el cuestionario I presentaba una incidencia de respuesta por debajo de lo esperado, es un comportamiento que se ve reforzado en el cuestionario II, en el que esta función casi desaparece. A este respecto, el efecto de la formación en preservicio confirma la tendencia a la baja en una función que, en principio, las instituciones defienden como relevante.

Finalmente, observamos una significativa modificación en el pensamiento sobre la categoría desarrollo de los contenidos deportivos, que inicialmente apenas aparecía y en el cuestionario II es señalada por un 42% de los alumnos; esta modificación sí puede ser consecuencia del proceso formativo o del efecto socializador del campo profesional (socialización ocupacional). Confirmando esta afirmación, en la prueba de McNemar el P-valor asociado al estadístico de contraste es menor que α para un valor de significación de 0'05.



Gráfica 9.2. Papel de la Educación Física en el curriculum escolar.

La opinión de los alumnos respecto a **las funciones que un profesor debe desempeñar en el contexto escolar** no ha sufrido grandes variaciones. Las categorías más señaladas en el primer cuestionario siguen siéndolo en el segundo.

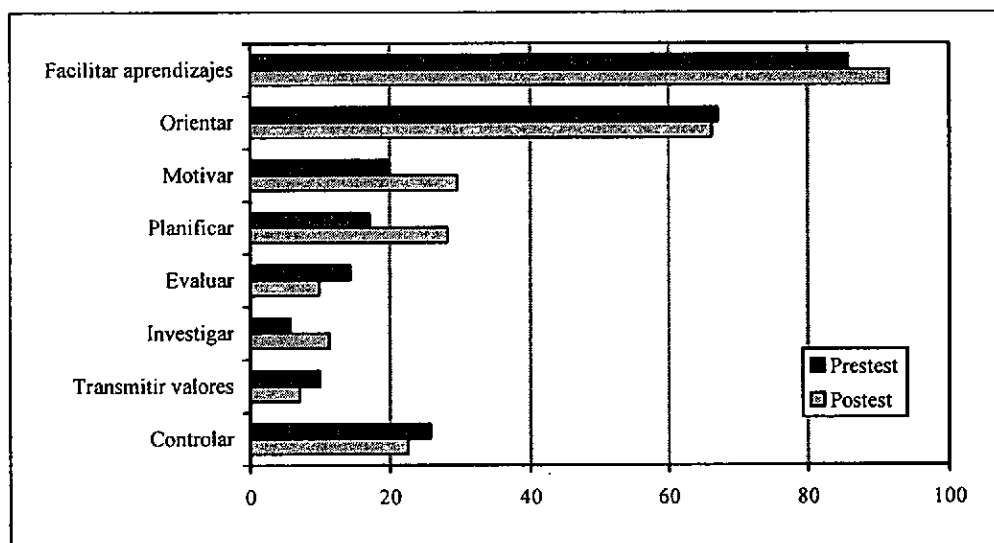
En primer lugar, se indica que el profesor debe facilitar la adquisición de aprendizajes, con porcentajes de un 85.7% y un 91.5%; en segundo lugar encontramos la función de orientar, con porcentajes también elevados de 67.1% y 66.2%. Esta pequeña pérdida ha podido ir a parar a la categoría motivar, que ha experimentado un aumento del 9% en el segundo cuestionario.

No se observa una gran modificación en el pensamiento sobre estas funciones, las concepciones previas se van consolidando y el proceso socializador de la formación aparentemente sólo sirve para asentar las ideas iniciales.

Observamos un aumento considerable, de algo más de un 10%, en la función de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual nos hace pensar que aquí sí ha jugado un papel importante el proceso formativo y la incidencia que se hace en esta función desde las asignaturas de didáctica de la Educación Física. Sin embargo, los porcentajes siguen siendo bastante reducidos.

Una categoría que disminuye sensiblemente es la que se refiere al control del grupo clase, aunque ya inicialmente no presentaba porcentajes muy elevados, lo cual confirmaría que no es una función muy relevante para los alumnos. Este dato no coincide con las investigaciones realizadas por Del Villar (1993) entre otros, que manifestaba que esta era una de las principales preocupaciones de los alumnos durante su período prácticas. Piéron manifiesta en distintos estudios (1996) que son numerosos los trabajos que coinciden en señalar que la mayor preocupación de los profesores en formación tiene que ver con las funciones de organización, control del aula y de la disciplina. Lo cual no coincide con la realidad descrita en nuestro estudio.

El resto de categorías, entre las que se encuentran las funciones de evaluar, investigar y transmitir valores, siguen apareciendo con porcentajes muy pequeños.



Gráfica 9. 3. Papel del profesor de Educación Física.

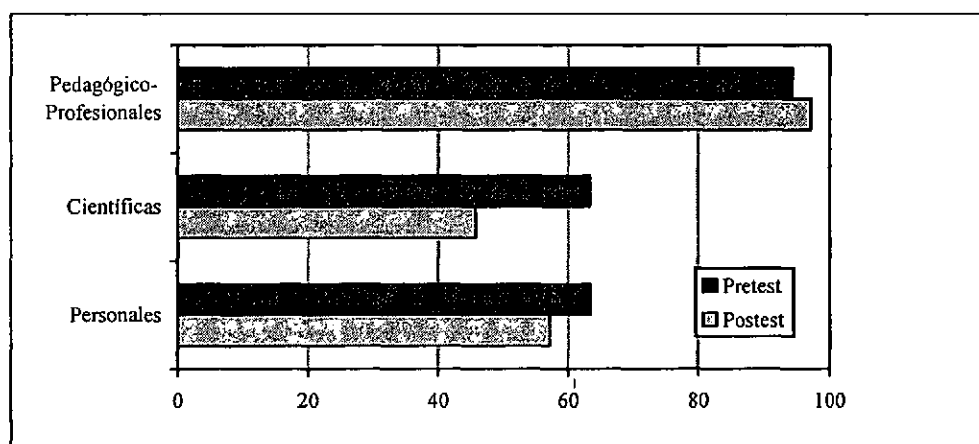
La última pregunta nos aproxima a la evolución del pensamiento de los estudiantes acerca de **las características del profesor de Educación Física**.

La categoría que recoge las características pedagógico-profesionales presenta en el cuestionario I y II un porcentaje muy cercano al 100%, lo que

quiere decir que los alumnos siempre las han considerado claves para el buen hacer del profesor y, de algún modo, les justifica su necesidad de recibir formación universitaria.

Desde un punto de vista descriptivo las características científicas sufren un descenso de un 17%, con lo que se manifiesta una pequeña modificación en sus concepciones iniciales, modificación respaldada por los resultados de la prueba de McNemar cuyo p-valor asociado al estadístico de contraste es menor que α con un nivel de significación de 0'05.

En el caso de las características personales el descenso es de un 6%, diferencia que también se constata en las tablas de contingencia pero que no es lo suficientemente significativa si nos atenemos a la prueba de McNemar.



Gráfica 9. 4. Características del profesor de Educación Física.

9.4.3. FORMACIÓN GENERAL

La primera variable que vamos a estudiar en esta dimensión se refiere a **los intereses de los alumnos respecto a la licenciatura antes de iniciarla, al finalizar el primer ciclo y una vez que la han cursado.**

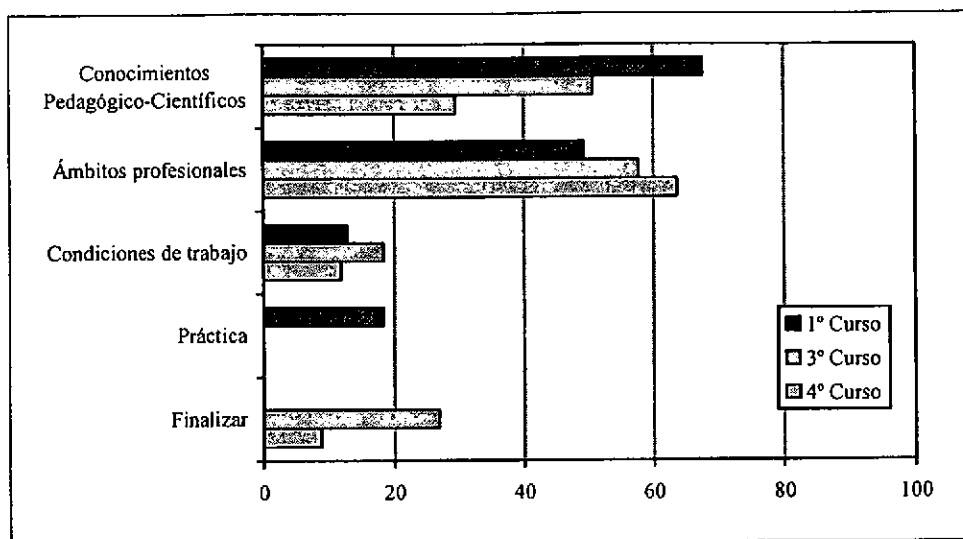
Para clasificar las respuestas dadas a los intereses antes de iniciar la carrera utilizamos cuatro categorías, además de otros e indeterminado. La más

señalada ha sido la de profundizar en conocimientos pedagógico-científicos, pero podemos afirmar que se trata una categoría con tendencia a la baja cuyo interés va siendo sustituido por otros en un número cada vez mayor de alumnos.

Por el contrario, la que recoge todos los indicadores relacionados con los ámbitos profesionales a los que se puede acceder desde esta carrera presenta una tendencia al alza, preocupando cada vez a un mayor número de alumnos y convirtiéndose en interés fundamental en los momentos finales de la licenciatura.

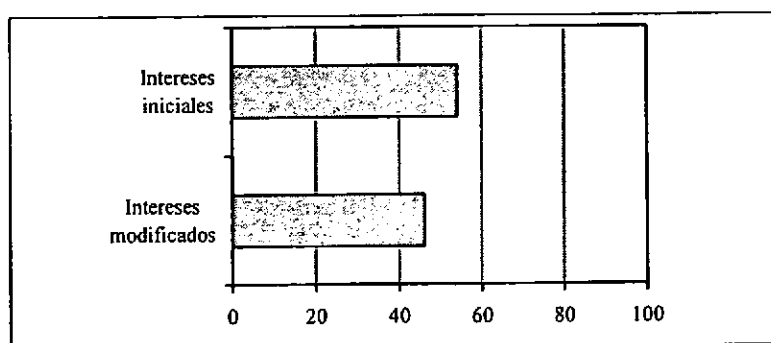
Otra categoría que crece en todos los estudiantes es la que recoge todas las referencias a las condiciones laborales, salidas, posibilidad de encontrar trabajo, etc.

Al realizar la categorización de esta variable hemos encontrado diferencias entre el cuestionario I y el II: inicialmente aparecía una categoría que atendía a los intereses de los alumnos preocupados por seguir practicando actividad física con un 18.3%, categoría coincidente con otras investigaciones de Dewar y Lawson (1984) que, sin embargo, desaparece en el cuestionario II. Por el contrario, al finalizar el primer ciclo surge una nueva categoría señalada por un 26.8%, que incluye indicadores como *"acabar cuanto antes, irme de aquí"*



Gráfica 9. 5. Intereses respecto a la licenciatura.

El análisis de los resultados de esta pregunta confirma que, en aproximadamente un 45% de los alumnos, se produce una modificación de sus intereses respecto a la carrera, evolucionando desde aquellos muy marcados por aspectos formativos hacia aquellos más próximos a la preocupación por el marco profesional que les espera una vez finalizada la carrera. Probablemente se está produciendo una modificación debida a procesos socializadores ajenos a la institución académica y no dependientes de ella. No consideramos que estos sean resultados preocupantes pero, para nosotros, sí lo son aquellos que hacen referencia a finalizar la carrera cuanto antes, ya que nos hablan de procesos de resistencia cargados de pesimismo y que generan actitudes muy poco favorecedoras de un buen aprendizaje.



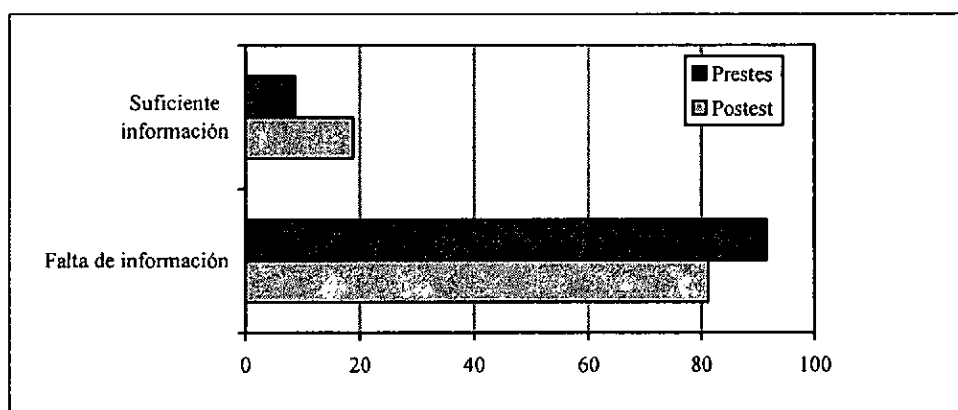
Gráfica 9. 6. Permanencia de los intereses.

9.4.4. EXPERIENCIAS EN EL PRACTICUM.

El primer elemento de estudio con el que analizar la experiencia de Practicum es el que se refiere a **la suficiencia o no de información**.

Una vez contrastados los datos podemos afirmar que casi todos los alumnos han manifestado una gran insatisfacción respecto a la información recibida. Tan sólo un 10% de los que realizaron el Practicum ha modificado su opinión y un 81.2% continúan descontentos, buscando culpables en los encargados de transmitir la información y la manera de afrontar la misma.

Los datos recogidos en la gráfica 9.7 nos demuestran que las medidas establecidas durante el segundo curso con la intención de paliar los problemas de insatisfacción respecto a la información (entre ellas la elaboración de una guía informativa), no solucionaron los problemas inicialmente señalados.



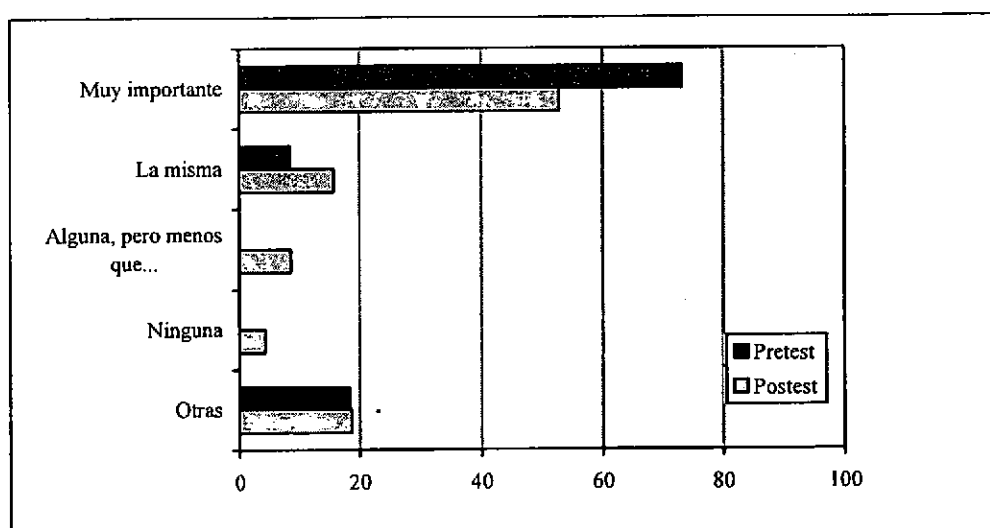
Gráfica 9. 7. Información sobre el Practicum.

Otro aspecto cuya evolución es interesante analizar se refiere a la **importancia que se le da a esta asignatura frente a las otras del plan de estudios**. Inicialmente las expectativas eran muy elevadas ya que un 73.2% la señalaban como la más importante y, por lo que se puede extraer de los resultados del cuestionario II, un 52.9% de alumnos vieron confirmadas esas expectativas, aspecto altamente positivo que habla en favor de la experiencia

de formación basada en la práctica. La alta valoración que reciben las prácticas y el Practicum coincide con las investigaciones de González Sanmamed y Fuentes (1994), Zabalza (1990b).

Tan sólo un 12.9% adopta una postura más negativa respecto a la asignatura y un 15.7% le otorga la misma importancia que a las otras. El cambio de actitud responde sin duda al tipo de experiencia que cada uno ha vivido durante este período formativo.

Aunque en algunos sujetos se ha producido un cambio no deseable, lo sucedido demuestra que, si la experiencia de formación universitaria y en preservicio es lo suficientemente fuerte y significativa, se pueden llevar a cabo modificaciones en el pensamiento de los alumnos. Con esta explicación queremos situarnos a favor de posturas más productivas y optimistas, enfrentadas a las tradicionales más pesimistas y reproductoras.



Gráfica 9. 8. Importancia del Practicum.

Las opiniones acerca de la suficiencia o no de la formación para afrontar el Practicum con éxito están repartidas casi por igual en ambos momentos, aunque las expectativas iniciales no han coincidido totalmente con lo vivido, ya que parece que son algo más pesimistas. Lo mismo ha sucedido

con los conocimientos que los alumnos pensaban que iban a necesitar para la realización del Practicum.

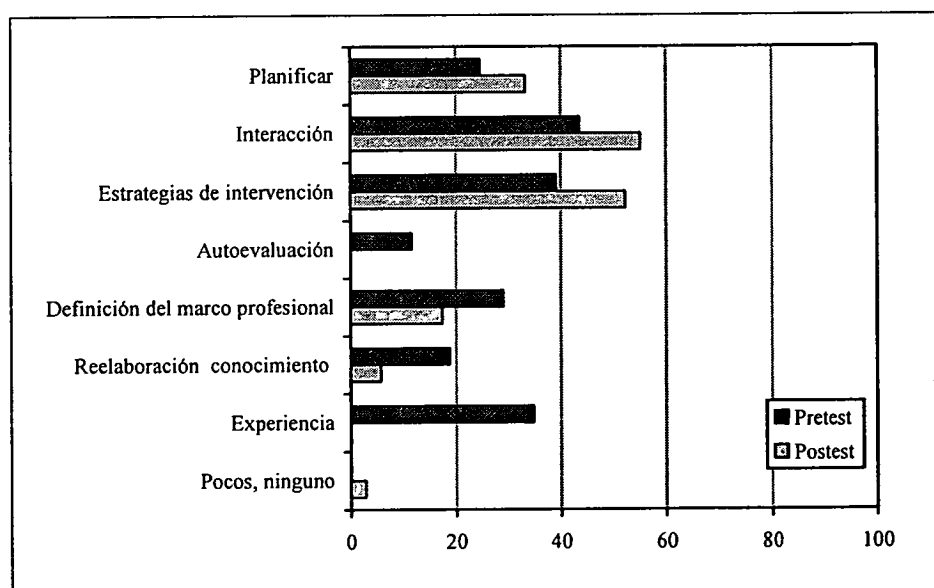
Al inicio del segundo ciclo echaban en falta conocimientos específicos del Practicum en primer lugar; en segundo lugar procedimientos; en tercer lugar contenidos que debían haberse impartido previamente (por la organización del plan de estudios se reciben tarde) y, finalmente, los de intervención educativa. Sin embargo, una vez cursada la asignatura los contenidos más solicitados por aquellos alumnos no satisfechos con la formación recibida son los procedimentales (coincidiendo con respuestas anteriores) y aquellos conceptuales relacionados con la intervención educativa. En un segundo lugar han quedado el resto de contenidos.

Respecto a los aprendizajes durante las prácticas, los alumnos señalaban inicialmente que éstos estarían relacionados con la planificación, la interacción con los otros, las estrategias de intervención, la experiencia y la definición del marco profesional. Una vez analizado el segundo cuestionario se puede afirmar que las expectativas iniciales, especialmente aquellas con porcentajes más elevados, se convierten en verdaderos aprendizajes cuando ha finalizado el Practicum, aumentando además sus porcentajes. Con ello se reafirma y consolida la expectativa inicial.

En el cuestionario II descienden los aprendizajes que hacían referencia a la definición del marco profesional, la reelaboración del conocimiento académico (p-valor asociado al estadístico de contraste es menor que α), la autoevaluación y la experiencia, desapareciendo las dos últimas. Estos resultados nos siguen recordando la importancia de las expectativas y, a su vez, la tendencia conservadora y poco constructiva que rodea los procesos de formación.

Los aprendizajes de marcado cariz reflexivo como la autoevaluación, la reelaboración del conocimiento y la definición del marco profesional, apenas han sido recogidos por los alumnos. Ello puede ser consecuencia del proceso de formación en preservicio y de las propias expectativas de los alumnos, o puede ocurrir incluso que, habiéndolos adquirido, no los mencionan.

Como se puede apreciar en la gráfica 9.9, sólo un 2.9% de los alumnos afirman haber obtenido pocos o ningún conocimiento. Si recordamos las explicaciones que los alumnos daban a la frase “*toda experiencia práctica es formativa*” es fácil entender este porcentaje, ya que casi todos ellos manifestaban estar de acuerdo con la misma y aceptaban haber aprendido algo.



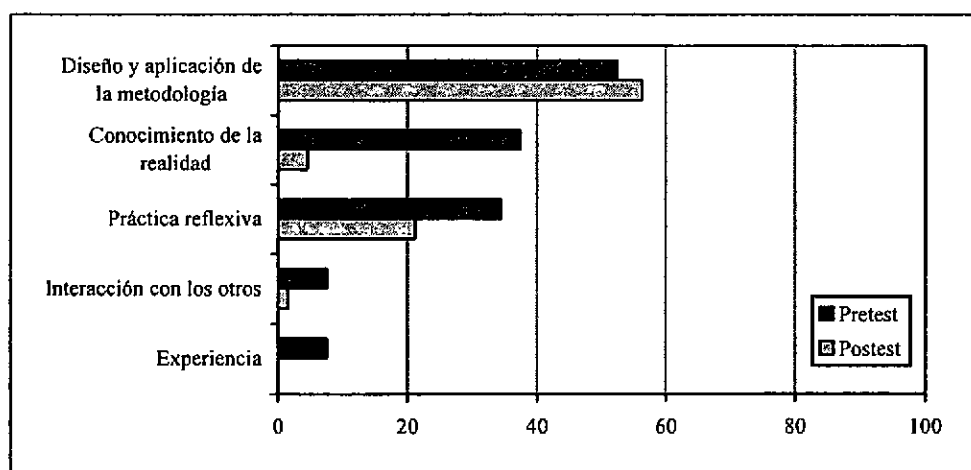
Gráfica 9.9. Aprendizajes durante las prácticas.

Las expectativas relacionadas con los aprendizajes durante la investigación se referían a aprendizajes sobre el diseño y aplicación del método científico, sobre una práctica reflexiva y aquellos que favorecen el conocimiento de la realidad de intervención. Los dos primeros se han visto reflejados en el cuestionario II, pero el último ha desaparecido. Este cambio

también es detectado por la prueba de McNemar en donde el p-valor asociado al estadístico de contraste es menor que α .

A pesar de que el centro perseguía con la investigación un mayor conocimiento de la realidad de intervención, dicho objetivo no se ha conseguido, posiblemente porque los alumnos se vieron ya casi desbordados con la intervención práctica y, en muchos casos, realizaron la investigación muy descontextualizada y sólo para salvar el requisito. Esto también ha podido incidir en la práctica reflexiva pero parece que en menor medida, pues un 21.1% de alumnos aún lo destaca como aprendizaje adquirido.

El resto de categorías presentan porcentajes muy bajos y sólo nos detendremos a comentar la poca atención que los alumnos prestan al trabajo con los otros. Tanto en las prácticas como en la investigación (especialmente en esta última) parece que los alumnos han llevado a cabo trabajos muy individualistas, con poco interacción con sus compañeros y con los otros profesionales. Tan sólo se destaca la relación con los alumnos, deportistas,... Sin embargo, el aprendizaje de dinámicas más colaborativas debería ser una meta por la que luchar en toda la formación y, especialmente, en el Practicum.



Gráfica 9. 10. Aprendizajes durante la investigación.

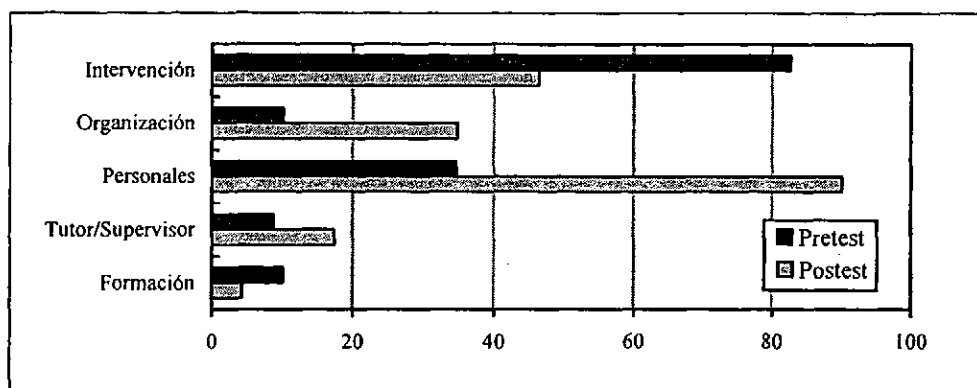
Un primer acercamiento al grupo de preguntas que recogen **los problemas en el Practicum y a su capacidad para resolverlos** nos permite afirmar que las expectativas han sido más pesimistas que lo acontecido posteriormente en la realidad, del mismo modo que sucedió al valorar las necesidades de formación. A su vez, no hay coincidencia entre expectativas y problemas reales ni, tampoco, entre las estrategias planteadas y las aplicadas finalmente para solucionar los problemas encontrados.

Las categorías más señaladas respecto a los problemas esperados durante las prácticas sufren una enorme caída en el segundo cuestionario. Éstas hacían referencia a problemas de intervención (que se mantiene como la categoría que agrupa un mayor número de indicadores y también aparece como significativa en la prueba de McNemar) y a problemas personales, que finalmente presentan un porcentaje de incidencia muy bajo.

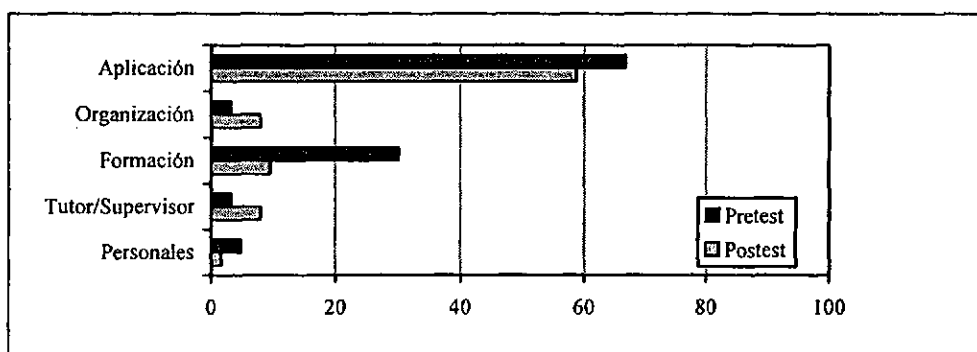
Por el contrario, destacan los problemas de organización tanto en las prácticas como en la investigación, ambas con un p-valor asociado al estadístico de contraste menor que α según la prueba de McNemar.

En la investigación, el mayor porcentaje de problemas se agrupan alrededor del desarrollo de la misma, que ya inicialmente era esperado por los alumnos. Sin embargo, a pesar del pesimismo de los estudiantes no hay muchos problemas ocasionados por la mala formación general, dato que coincide con los resultados de la prueba de McNemar.

Como ya hemos comentado, no hay casi ninguna coincidencia entre el modo en que los alumnos pensaban dar **solución a sus problemas y las estrategias** que emplearon una vez en la práctica, aspecto que también se confirma tras analizar el p-valor asociado al estadístico de contraste proporcionado por la prueba de McNemar.



Gráfica 9. 11. Problemas durante la realización de las prácticas.



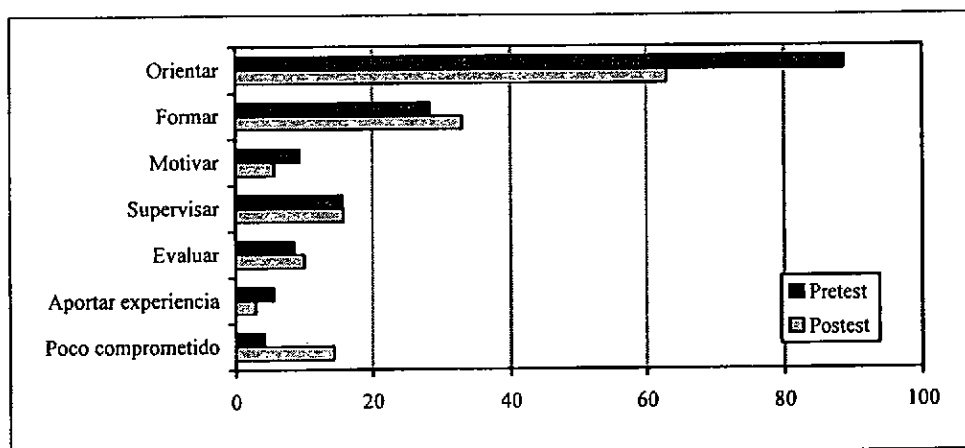
Gráfica 9. 12. Problemas durante la realización de la investigación.

El análisis de los datos sigue confirmándonos un exceso de individualismo, ya que tanto en la práctica como en la investigación los alumnos afirman que éste fue el principal modo de buscar solución a sus problemas. Es sorprendente cómo el tradicional individualismo de los profesores de Educación Física aparece ya en los alumnos en el momento de afrontar los problemas de sus prácticas. Como afirman Schempp y otros (1996), durante los periodos de socialización temprana los estudiantes de Educación Física parecen asumir su actividad como individual y, posteriormente, en sus primeras experiencias como profesores noveles seguirán solucionando los problemas del mismo modo.

En un segundo lugar, con porcentajes cercanos al 20%, se reconoce la ayuda del tutor y otros profesores. Es importante que el alumno adquiera autonomía, pero posiblemente no es eso lo que confirman los datos.

A partir del último grupo de preguntas podemos estudiar de qué manera se han cumplido las expectativas de los alumnos respecto al **papel que los profesores del INEF y los profesores del centro de prácticas iban a jugar durante el Practicum**.

En principio esperaban que **los profesores del INEF (tutores)** cumpliesen fundamentalmente la función de orientar. Una vez cursado el Practicum ésta permanece como la opción más señalada, pero ha tenido un importante descenso del 25% (p-valor asociado al estadístico de contraste menor que α). Las funciones de formar y evaluar sufren un pequeño aumento y, en el resto de categorías, los porcentajes siguen bajos. Podemos destacar, por su carácter negativo, que un 14.3% de los alumnos señala que los profesores estaban poco comprometidos con la asignatura y, aunque este es un dato no deseable que debería desaparecer en un futuro, siendo realistas y dado el elevado número de profesores implicados no parece un porcentaje tan alto.



Gráfica 9. 13. Papel del profesor del INEF.

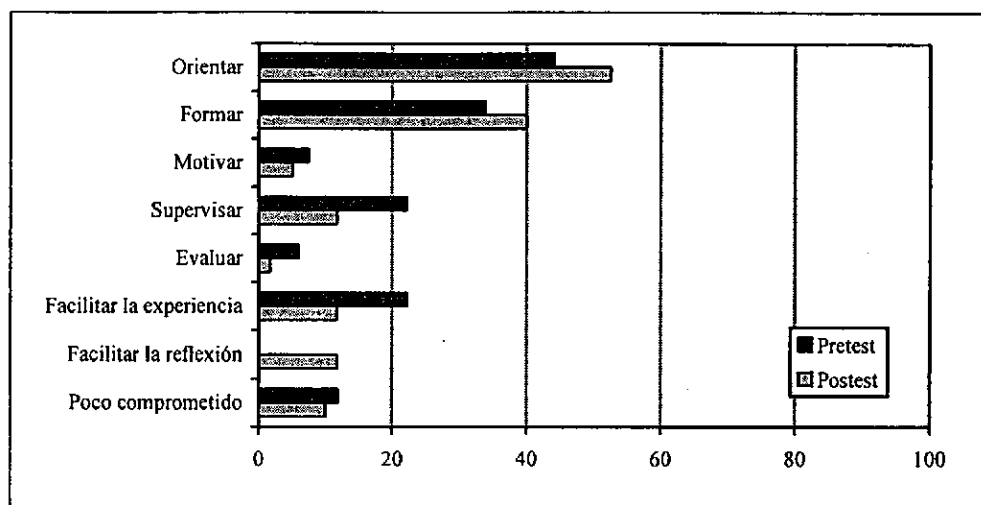
Debido a estas variaciones en las funciones desempeñadas se ha producido un giro en el grado de satisfacción de los alumnos, de los cuales un 50% señalan finalmente su insatisfacción, frente al 16% del cuestionario inicial. Este cambio es reflejado por la prueba estadística de McNemar, en donde el p-valor asociado al estadístico de contraste es de 0,000 teniendo

como referencia un valor de α igual a 0,05. Los deseos siguen incidiendo en la función de orientar, en la de aportar experiencia personal y en la demanda de un mayor compromiso.

La última pregunta de este estudio comparativo se refiere **al profesor del centro de prácticas (supervisor)**. Las expectativas iniciales respecto al compromiso que los supervisores iban a mantener con su formación eran más bajas que lo manifestado respecto a los profesores del INEF. Sin embargo, finalmente se han sentido satisfechos con su comportamiento y compromiso.

Las funciones más señaladas en un principio, formar y orientar, permanecen e incluso aumentan en un 10%. Las funciones que aluden al papel de supervisar y facilitar la experiencia práctica, con porcentajes que se aproximaban al 20%, bajan algo más de un 10%. En cualquier caso, la tendencia ha podido derivar hacia la función de orientar, lo cual no nos parece un dato negativo.

En el cuestionario II se definió una nueva categoría que recoge indicadores relacionados con reflexión, con un 11.7% de alumnos que señalan que los tutores facilitaron su reflexión sobre la práctica. Esta respuesta, como formadores, nos es muy grata y demuestra las enormes posibilidades formativas del Practicum a pesar de que el resto de los datos no hablen a favor de los procesos reflexivos. Además (dado el porcentaje) es muy probable que este grupo de alumnos esté constituido fundamentalmente por las alumnas que han realizado el programa de formación basado en la investigación-acción.



Gráfica 9.14. Papel del profesor del instituto.

9.5. ESTUDIO COMPARATIVO POR ÁMBITO.

Hemos realizado un estudio comparativo por ámbitos con la intención de comprobar una hipótesis que ha surgido ya iniciada la investigación: *“el ámbito en que los alumnos realizan su Practicum determina su pensamiento y es motivo de diferencias entre alumnos que cursan uno u otro”*.

A su vez, ya que la investigación-acción se ha enmarcado en docencia, nos interesaba especialmente conocer, si se daban, las características propias de este ámbito.

Con este objetivo, hemos dividido la población utilizada en el estudio evolutivo (71 sujetos) en tres grupos que se corresponden con los distintos ámbitos.

- El grupo de los que realizaron las prácticas en un ámbito de intervención relacionado con la docencia (32 alumnos).
- El grupo de los que llevaron a cabo sus prácticas en el contexto del rendimiento deportivo (27 alumnos).

- Un grupo, menos homogéneo, en el que hemos incluido aquellos que realizaron su Practicum en otros ámbitos, fundamentalmente gestión y salud (12 alumnos).

El tratamiento y análisis sólo ha sido de carácter descriptivo. Entre nuestros intereses se encontraba la intención de realizar pruebas estadísticas adecuadas a las condiciones del estudio; tal era el caso de las tablas de contingencia. Pero debido a las características de la población y, en concreto, al tercer grupo en que dividimos a los alumnos (Practicum de salud y gestión), alguna de las casillas de las tablas registraba una incidencia menor a 5 casos, situación estadísticamente inaceptable.

9.5. 1. EXPERIENCIAS.

Dentro de esta dimensión hemos analizado la pregunta de los **deseos e intereses respecto al ámbito profesional que les gustaría realizar en su futuro laboral.**

El acercamiento a esta pregunta confirma que la salida más elegida en los distintos ámbitos no coincide. Así, en el grupo de docencia la más elegida es la enseñanza secundaria; en el grupo de rendimiento, el mayor número de elecciones se lo llevan las federaciones y clubes; y en el grupo de otros, la gestión y la salud obtienen la mayoría.

También hemos comprobado que las elecciones efectuadas en el cuestionario II respecto a las salidas tradicionales disminuyen en los grupos de rendimiento y otros, coincidiendo con los datos generales; mientras que en el grupo de docencia la enseñanza secundaria, que ya era la más elegida al principio, aumenta en un 6% y se sitúa en un 93.8%. Por ello se puede afirmar que todos los alumnos que han realizado el Practicum en docencia siguen interesados en trabajar en este mismo ámbito, con lo cual la experiencia de

preservicio ha favorecido y consolidado los intereses iniciales y, a su vez, el proceso socializador inicial.

Tras el análisis descriptivo en base a frecuencias, de esta pregunta (en algunas salidas laborales) se extrae la confirmación de la hipótesis según la cual se dan diferencias en los intereses laborales atendiendo al ámbito en que se realizan sus prácticas. Algunas ya se observaban antes de cursar la asignatura y otras han aparecido después, con lo que se corroboraría el papel formativo del mismo.

Aunque en el resto de salidas hay algunas diferencias, éstas no han sido tan relevantes como las comentadas anteriormente. Por ejemplo, los alumnos de docencia y otros no habían señalado inicialmente la investigación, por lo que el aumento en el cuestionario II es más notorio que en el grupo de rendimiento. También, en el grupo otros, el porcentaje de elecciones de la categoría docencia universitaria desciende en vez de aumentar, lo cual representa una tendencia contraria al resto de los grupos.

9.5. 2. CONCEPTOS.

En la pregunta referente al **papel de la Educación Física**, una primera aproximación no revela grandes diferencias, que aparecen sin embargo a nivel de porcentajes.

- Los alumnos de los distintos ámbitos destacan mayoritariamente como papel de la Educación Física los efectos educativos generales. Aunque en este aspecto la coincidencia es total, debemos señalar que el grupo de docencia presenta un porcentaje de un 75% muy superior al resto, y por lo tanto podemos hablar de una pequeña diferenciación respecto al ámbito, aunque no en la elección sino en el número. Al igual que hemos manifestado antes, esta es una concepción posiblemente aprendida con

anterioridad a la formación universitaria y que de algún modo se ha consolidado en los dos últimos años.

- En los ámbitos de docencia y rendimiento la categoría promoción de la salud sufre una caída, aproximadamente del 7%. Lo que posiblemente, en el caso de los alumnos de docencia, sea consecuencia de lo vivido en los centros de prácticas. Los futuros docentes, teniendo en cuenta la temporalización de la asignatura (dos horas semanales), pueden pensar que es imposible mejorar la salud de sus alumnos, por lo que no valoran este papel.
- El descenso más significativo ha sido el sufrido por la categoría gusto por la actividad física, que en docencia y en el grupo otros muestra una pérdida del 20%. Teniendo en cuenta que el descenso en estas categorías se produce fundamentalmente en el grupo de docencia, podemos inferir que muchos alumnos han modificado sus creencias respecto a las posibilidades de la Educación Física como asignatura después de sus prácticas, entendiendo que crear gustos y fomentar hábitos saludables son funciones *"imposibles o secundarias"* en las aulas de hoy en día.
- En todos los ámbitos ha experimentado un importante auge la categoría contenidos deportivos, especialmente en el grupo de rendimiento y otros, donde casi se iguala con la de los efectos educativos generales. Que el aumento se produzca fundamentalmente en estos ámbitos puede explicar que sea consecuencia de la socialización ocupacional, más que el resultado de la socialización en preservicio y, a su vez, se confirma que como manifiestan Bain (1990); Shempp y otros (1996), el desempeño de un trabajo como profesor de Educación Física es el camino más fácil para los que quieren como principal ocupación entrenar, por lo que definirán la

Educación Física con características y elementos muy cercanos al ámbito deportivo.

- En el grupo de docencia también aparece la categoría cubrir carencias de otras asignaturas (28.1%), posiblemente motivada por las vivencias en las prácticas, donde han podido ver la estrecha relación interdisciplinar de la asignatura.

La opinión de los alumnos respecto a **las funciones que un profesor debe desempeñar en el contexto escolar** no ha sufrido grandes variaciones durante estos dos años. Sin embargo, el comportamiento en función del ámbito ofrece algunas diferencias:

- En las funciones más señaladas (facilitar la adquisición de aprendizajes y orientar), hay casi total coincidencia con los resultados generales. En el grupo otros, los resultados en relación a los cuestionarios I y II se mantienen, siendo el papel de orientar (58.3 %) inferior a los otros grupos. En rendimiento y docencia se produce un incremento en el papel facilitador de aprendizajes llegando en ambos casos a porcentajes cercanos al 90%. Respecto a estas categorías no se puede decir que el ámbito sea un factor diferenciador de concepciones.
- Las categorías motivar, control de clase y planificar, tienen un comportamiento similar y tan sólo podemos destacar que en el segundo cuestionario los porcentajes del grupo de docencia son algo más bajos que en el resto. De ello resulta que todos los alumnos y, especialmente el grupo de docencia, situarían estas funciones en un segundo plano, con porcentajes inferiores al 25%, aspecto curioso si tenemos en cuenta que muchos de los alumnos de este ámbito han cursado asignaturas optativas en las que se ha incidido bastante en estos aspectos. Incluso cuando observábamos las respuestas respecto a los aprendizajes y problemas eran frecuentes las

referencias sobre la planificación que, sin embargo, no se reconocen como relevantes.

- Podemos señalar que después de realizar las prácticas los alumnos de docencia y rendimiento definen el control con índices inferiores a los señalados en el cuestionario I, situándose finalmente alrededor del 18%. Estos datos coinciden con otras investigaciones, por ejemplo la de Graber (1995), que destaca la preocupación por la disciplina como uno de los aspectos que más inquieta a los futuros docentes.
- Una función que tiene un comportamiento bastante diferente al que se observa en el análisis general es la evaluación, que cae en picado y sólo es señalada por un 3% de los de docencia, frente al 11.1% de rendimiento y el 50% de otros. Es evidente que los alumnos conocen que ésta es tarea que corresponde a todo profesor y, por el contrario, no le dan importancia. En este caso nos enfrentaríamos a una cultura de resistencia, no por ello positiva ni tampoco fruto de un proceso socializador dialogante.
- Una categoría que también se ha modificado es la de la transmisión de valores, en la que los alumnos de docencia han mostrado un pequeño aumento frente al resto, presentando un porcentaje del 15%.
- Igualmente refleja una tendencia en alza y, por lo tanto, un cambio y evolución en el pensamiento, la categoría investigar (15%). Es importante comprobar cómo un pequeño grupo de alumnos ya incluyen entre las funciones de un docente la capacidad de investigar en su práctica. Aquí nos encontramos con la propuesta de un profesor reflexivo que, sin lugar a dudas, implica una ruptura conceptual con los estereotipos previos a la formación universitaria.
- El análisis de las concepciones de los tres grupos no permite establecer grandes diferencias entre ellos. Sin embargo, sí se aprecian algunos detalles

que manifiestan la posible diferenciación de un pequeño grupo de sujetos de docencia respecto a los de los otros ámbitos e incluso a los del resto de docencia.

En la última pregunta se recoge el pensamiento de nuestros estudiantes acerca de **las características del profesor de Educación Física**.

- Respecto al ámbito no hay diferencias de comportamiento en la categoría características pedagógico/profesionales.
- Las científicas descienden en todos los ámbitos pero en distinta medida, siendo el grupo otros el que, con una pérdida del 23%, refleja mayor porcentaje de caída.
- Ha sido en las características personales donde las posturas se diversifican, variando mucho la evolución del pensamiento. En un primer momento las señalaban un 68.8% de los alumnos de docencia, un 59.3% de los de rendimiento y un 58.3% de los del grupo otros. Sin embargo, una vez recibida la formación y realizado el Practicum, tanto los primeros como los últimos han concedido menos importancia a dichas características, con lo que se ha desvirtuado un pensamiento característico de los procesos de socialización temprana, fruto de la escolarización, según el cual los alumnos inconscientemente piensan que “un buen docente nace pero no se hace”. Sin embargo, los alumnos del grupo de rendimiento, con una formación no tan enfocada hacia la docencia, no sólo la siguen señalando sino que incrementan su porcentaje en un 29%, consolidándose en ellos el pensamiento inicial durante la experiencia de formación.

9.5. 3. FORMACIÓN GENERAL.

La primera pregunta que vamos a estudiar se refiere a **los intereses de los alumnos respecto a la licenciatura, antes de iniciarla, al finalizar el**

primer ciclo y una vez que la han cursado. Cruzando esta variable con la de los ámbitos aparecen diferencias en alguna de las categorías y respecto a la permanencia de intereses.

- No se aprecian grandes diferencias en lo referente a su resistencia al cambio entre los distintos grupos. Sin embargo, un 72.4% de los alumnos de rendimiento manifiestan no haber modificado sus intereses. Posiblemente, se han visto influidos por las experiencias previas, el proceso formativo y la propia realidad laboral del ámbito del rendimiento deportivo, marcada por el inmovilismo.
- En los intereses definidos como "*acabar cuanto antes*", los alumnos de docencia ofrecen un porcentaje del 12.5% y los de rendimiento un 39.3% que refleja una gran insatisfacción en este colectivo.
- La categoría profundizar en conocimientos pedagógico-científicos ha sido la que inicialmente preocupaba más a todos los alumnos, destacando este interés en el grupo de rendimiento con un porcentaje del 74.1% (casi un 10% más que en docencia). Al iniciar el segundo ciclo, el porcentaje es similar en ambos (53.6% y 55.6%, respectivamente). Al finalizar la experiencia se da una tendencia a la baja, pequeña, en docencia. Estos resultados implican, en nuestra opinión, una modificación de intereses y posiblemente de expectativas, a pesar de que estos alumnos probablemente no estarían de acuerdo con este comentario.
- La categoría ámbitos profesionales se fue modificando en todos a lo largo de la formación.
- Finalmente, las condiciones laborales parece que no han sido un motivo de interés para los alumnos de docencia. Sin embargo, en los de rendimiento y en los que cursan otros ámbitos aparece como una preocupación manifiesta.

El análisis de este grupo de preguntas no refleja grandes diferencias en los intereses de los alumnos de los diferentes ámbitos, pero las que se aprecian permiten seguir confirmando nuestra hipótesis inicial.

9.5. 4. EXPERIENCIAS EN EL PRACTICUM.

Respecto a **la suficiencia o no de información**, no hemos encontrado diferencias por ámbitos.

Otra pregunta que ha ofrecido algunos resultados curiosos e inesperados es la que se refiere a la **importancia que se le da a esta asignatura frente a las otras del plan de estudios**.

- Inicialmente se apreciaban algunas diferencias en los posicionamientos, pero una vez finalizada la formación en preservicio se produce una importante caída en la estimación de la asignatura por parte de los alumnos de los ámbitos de rendimiento y otros. Mientras que para un 81.3% de los alumnos de docencia la asignatura es muy importante, en los de rendimiento sólo lo es para un 33.3% y, en los de otros ámbitos, para un 18.2%. Posiblemente la propia organización del Practicum de docencia que por tradición viene realizándose dentro de los planes de estudio de los INEFs, ha facilitado la puesta en marcha de la asignatura en este ámbito, por lo que los resultados han sido más satisfactorios para este grupo de alumnos; por el contrario, en otros ámbitos aún queda mucho por organizar, lo que sin duda ha condicionado la experiencia de estos alumnos y con ello sus respuestas. Creo que no debemos pensar que estos grupos de alumnos no valoran la asignatura.
- Calificativos como *“la misma importancia que las otras”* presenta porcentajes de un 3´1% en docencia, un 18.5% en rendimiento y un 45.5% en otros.

- Finalmente, valoraciones más negativas suman un 22% en rendimiento y un 18% en el grupo de otros ámbitos. Evidentemente, las expectativas de estos alumnos no han sido cubiertas porque inicialmente pensaban que la asignatura iba a ser muy formativa para ellos y, debido a las experiencias que han vivido en sus prácticas, han cambiado de parecer. Nos encontramos con un proceso de socialización fruto de la formación en preservicio o con una decepción fruto de las expectativas insatisfechas.

Lo sucedido respecto a esta pregunta, y aunque ha sido un cambio no deseable, demuestra que si la experiencia de formación universitaria es lo suficientemente fuerte y significativa se pueden llevar a cabo modificaciones en el pensamiento de los alumnos. Como ya expusimos anteriormente, con esta explicación queremos situarnos a favor de posturas más productivas y dialogantes. A su vez, los resultados también nos muestran que en estos primeros años las experiencias prácticas parecen más satisfactorias en el ámbito de docencia, cuestión por otra parte comprensible si consideramos la existencia de una mayor tradición y organización en los INEFs de prácticas en centros educativos.

Las opiniones acerca de **la suficiencia o no de la formación para afrontar el Practicum con éxito** ha sido repartidas casi por igual. Los alumnos de rendimiento, que ya inicialmente se caracterizaban por ser los más optimistas son también posteriormente los más satisfechos (63%). Los de docencia, que fueron algo pesimistas en un primer momento se mostraron finalmente más satisfechos con la formación recibida, aunque su porcentaje es algo más bajo (46'9%). Los de otros ámbitos aumentaron en su insatisfacción inicial.

Las expectativas no han coincidido con lo vivido, y lo mismo ha sucedido con **los conocimientos** que los alumnos pensaban que iban a necesitar para la realización del Practicum.

- Los conocimientos más echados en falta son los de intervención educativa.
- Los alumnos del grupo otros inicialmente señalaban sólo los contenidos específicos del Practicum, los de intervención educativa y los procedimientos. Finalmente, coincidiendo bastante expectativas y realidad, han recogido los mismos y han añadido los contenidos de gestión.
- Existe un mayor número de alumnos de rendimiento que demandan contenidos específicos del Practicum con respecto a los otros grupos.
- Hemos observado que, aunque casi todos solicitan por igual unos contenidos, cada grupo ha demandado además aquellos contenidos más específicos para su intervención laboral.
- Docencia y rendimiento reclaman casi en los mismos porcentajes contenidos procedimentales.
- Sólo los de docencia señalan los contenidos que se imparten tarde o simultáneamente a la realización del Practicum. Ello ha sido debido a una problemática particular de esta promoción, totalmente circunstancial, por lo que posiblemente esta categoría no sería casi reseñada en la actualidad.

La siguiente pregunta es de gran relevancia para nuestra labor como docentes porque ha hecho posible contrastar de qué modo las expectativas de los alumnos respecto a **los aprendizajes en las prácticas** se han cumplido e incluso ha permitido interpretar la posible incidencia de las mismas en los resultados finales. Sin embargo, el estudio por ámbitos no ofrece apenas diferencias y tan sólo destacaremos lo siguiente:

- En los alumnos de docencia se aprecian porcentajes algo más elevados en las categorías de interacción con los otros y de estrategias de intervención.

- Los alumnos de rendimiento destacan las posibilidades que las prácticas les han dado para definir su marco profesional.
- Respecto a la investigación, en todos los grupos sobresale con mayor porcentaje la categoría diseño y aplicación del método.
- La categoría que se refiere a la posibilidad de que la investigación favorezca una práctica reflexiva ha sido manifestada por todos. Los grupos docencia y otros presentaban porcentajes iniciales más elevados inicialmente que, sin embargo, descienden bruscamente. Por el contrario, los de rendimiento que señalaban al principio un porcentaje más pequeño, al final han experimentado un aumento (aunque seguimos hablando de porcentajes no muy elevados) y se han convertido en el grupo que más destaca la reflexión.

Un primer acercamiento al grupo de preguntas que recogen **los problemas en el Practicum y a la capacidad de resolverlos** nos permite afirmar que las expectativas han sido más pesimistas que la realidad. Asimismo, no existe coincidencia entre las mismas y los problemas reales, ni tampoco entre las estrategias para solucionar dichos problemas.

- Los alumnos de docencia han tenido más problemas de intervención que el resto de los grupos, aunque también es cierto que posiblemente es a éstos a los que se les ha permitido actuar más.
- El grupo otros presenta un porcentaje bastante más elevado respecto a los problemas de formación.
- Los de rendimiento destacan principalmente los problemas de organización, tanto en las prácticas como en la investigación, comprensible teniendo en cuenta las dificultades que atraviesan inicialmente para encontrar un lugar de prácticas.

- Respecto a los posibles problemas con el tutor, en todos los grupos se ha observado un ligero aumento en el cuestionario II, menor entre los alumnos de docencia.

El grupo final de preguntas nos ha permitido seguir estudiando el cumplimiento o no de las expectativas, cuestionando **el papel que los profesores del INEF y los supervisores del centro de prácticas iban a jugar y han jugado durante el Practicum.**

El comportamiento por ámbitos ha sido dispar respecto al grado de satisfacción con el tutor del INEF.

Los de docencia parecen mucho más satisfechos con la labor que han desempeñado. Los profesores de dicho ámbito han obtenido porcentajes más elevados que el resto en funciones como orientar, formar y supervisar.

Curiosamente, los alumnos del grupo otros, que en la pregunta de problemas eran más pesimistas con la figura del tutor, en esta pregunta han señalado una falta de compromiso en porcentaje menor que el resto de ámbitos.

La última pregunta de este análisis comparativo se refiere **al profesor del centro de prácticas.** El estudio realizado por ámbitos manifiesta que los alumnos de docencia y rendimiento han estado muy satisfechos con el comportamiento de sus tutores del centro de prácticas. Sin embargo, en el grupo otros la insatisfacción es muy elevada. Debemos entender que estos son ámbitos (gestión, salud,...) donde la intervención de los profesionales de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte es muy escasa y reciente, por lo que en muchos casos no estamos hablando de supervisores licenciados que podrían mostrarse más cercanos a las actividades de formación en preservicio.

De acuerdo con esta importante diferencia entre los alumnos que realizaron sus prácticas en ámbitos más tradicionales y los otros también se

aprecia que, ante las funciones más señaladas (orientar y formar), el comportamiento es muy desigual y presenta en los alumnos de otros ámbitos porcentajes bastante inferiores al resto.

9.6. ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL PENSAMIENTO DE LAS ALUMNAS DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

Finalmente presentamos una pequeña descripción de los datos obtenidos de los dos cuestionarios contestados por nuestro grupo de cuatro alumnas. La intención no es hacer un estudio comparativo y cuantitativo de las cuatro respecto al resto de los alumnos del ámbito de docencia. No podemos, no debemos y no queremos hacerlo, pues no es objeto de este estudio decir si unos alumnos son mejores que los otros y tampoco si un programa es mejor que otros. Nuestra intención ha sido comprender un poco más el pensamiento y la evolución del mismo tras cursar la asignatura de Practicum.

En este apartado queremos hacer otra aproximación al pensamiento de las alumnas del grupo de investigación-acción. Siguiendo la estructura utilizada en anteriores apartados sólo analizaremos las respuestas dadas a las preguntas utilizadas para estudiar la evolución del pensamiento.

9.6.1. EXPERIENCIAS.

Dentro de esta dimensión hemos analizado la pregunta de **los deseos e intereses respecto al ámbito profesional que les gustaría realizar en su futuro laboral.**

Una de las salidas que todas las alumnas han elegido en ambos cuestionarios ha sido la enseñanza secundaria, coincidiendo su respuesta con la que mayoritariamente seleccionaba el grupo de alumnos del ámbito de docencia.

Inicialmente todas habían elegido también la opción de Salud y Actividad física. Sin embargo, una vez finalizada la formación tan sólo dos de ellas (A y C) la recogen. Relacionado con este ámbito está el trabajo con grupos especiales, señalado en un principio por las alumnas (B y C) y finalmente recogido sólo por B.

Dos ámbitos profesionales han salido muy reforzados, posiblemente como consecuencia de haber participado en la experiencia de investigación-acción: la enseñanza universitaria (A, B y D) y la investigación (C y D). Teniendo en cuenta los porcentajes que respecto a estas opciones se dan en el grupo de docencia, podemos afirmar que los cambios del ámbito son debidos a estas alumnas.

9.6.2. CONCEPTOS

En la pregunta referente **al papel de la Educación Física** no hay grandes diferencias con el resto de compañeros del ámbito.

Las alumnas destacan como papel de la Educación Física los efectos educativos generales: en el cuestionario final todas recogen dicha categoría, mientras que en un primer momento sólo lo habían hecho las alumnas (C y D). Ésta es una concepción posiblemente aprendida con anterioridad a la formación universitaria y que se ve reforzada por la formación y las prácticas.

La categoría promoción de la salud recogida por una alumna (C) se mantiene, reflejando la firmeza de su pensamiento y manifestando una tendencia contraria a lo que sucedía en el ámbito de docencia.

La categoría gusto por la actividad física, que también era recogida por una alumna, desaparece y, aunque la alumna seguía manifestando en otros documentos que éste era un objetivo a perseguir, la dificultad que tuvo para

llevarlo a la práctica con su grupo-clase influyó posiblemente en su respuesta final.

En este grupo se reflejó asimismo la tendencia al auge que sufrió la categoría desarrollo de contenidos deportivos y actividades físicas en el resto de compañeros. Dos alumnas (A y D) la recogieron, aunque en su intervención práctica apenas le concedieron importancia.

También aparece en el cuestionario II la categoría cubrir carencias de otras asignaturas, seleccionada por dos alumnas (B y C) y que aumentó igualmente en todo el ámbito de docencia.

La opinión de las alumnas respecto a **las funciones que un profesor debe desempeñar en el contexto escolar** no ha sufrido grandes variaciones durante estos dos años.

Las funciones más señaladas, coincidiendo con muchos de sus compañeros, han sido: facilitar la adquisición de aprendizajes y orientar.

Categorías como motivar, control de clase y evaluar, inicialmente elegidas por (B y C) , (C) y (B, C y D), respectivamente, no son señaladas después de la experiencia de prácticas. Comportamiento no muy diferente al resto del ámbito de docencia.

Otras categorías que también se han modificado han sido las referentes a la transmisión de valores señalada por la alumna C (defendiendo un profesor menos neutral propio del paradigma sociocrítico) y a la planificación, que ya la había recogido en el primer momento la alumna C y que al final es reflejada por B y C. Este dato es mucho más positivo que el de sus compañeros de docencia.

Otra categoría en la que reflejan un comportamiento distinto al resto del grupo de docencia ha sido investigar, señalado durante todo el proceso por

dos alumnas. Se destaca y defiende el profesor investigador (Shön, 1992, 1998 e Imbernon, 1994)

Finalmente, en la pregunta acerca de **las características del profesor de Educación Física** sus respuestas no han variado mucho con respecto al resto de compañeros. Todas señalan fundamentalmente características pedagógico-profesionales durante el proceso. También le dan mucha más importancia a la científicas y menos, ya desde un principio, a las características personales, que sólo son recogidas al final por (B y C).

9.6.3. FORMACIÓN GENERAL.

La primera pregunta que vamos a estudiar se refiere a **los intereses de las alumnas respecto a la licenciatura, antes de iniciarla, al finalizar el primer ciclo y una vez que la han cursado.**

La categoría profundizar en conocimientos pedagógico-científicos ha sido la que más ha preocupado a nuestro grupo de alumnas. En un principio esta opción es común al resto de alumnos, pero mientras en ellas la categoría ha ido en alza hasta ser de interés común, en la mayoría de alumnos ha descendido poco a poco. Si estamos ante un grupo de alumnas muy preocupadas por su formación y que han asumido compromisos para la consecución de dicho objetivo, es normal que esta categoría tenga tanta relevancia.

De igual modo que en el resto de sus compañeros, la categoría ámbitos profesionales se fue modificando a lo largo de la formación: sólo la alumna C presenta cierta consistencia, variando su posición respecto a esta categoría las alumnas (A y B).

Las condiciones laborales, como ocurría con sus compañeros de ámbito, no han sido un motivo de interés.

9. 6. 4. EXPERIENCIAS EN EL PRACTICUM.

Respecto a **la suficiencia o no de información** hemos encontrado diferencias porque ellas se consideraban con suficiente información, pero creían que el resto de compañeros no la tenían.

En lo que se refiere a **la importancia que se le da a esta asignatura frente a las otras del plan de estudios** todas la consideran, en general, muy importante desde el primer cuestionario. Sólo la alumna A manifestó que su valoración dependería de la experiencia. Dicha alumna reconoció al finalizar la experiencia que ésta había sido la asignatura más importante de su carrera.

Las opiniones acerca de **la suficiencia o no de la formación para afrontar el Practicum con éxito** han sido similares en ambos cuestionarios, no dependiendo exclusivamente de las expectativas y de la experiencia práctica, sino también de los conocimientos previos que cada una posee. En el primer cuestionario sólo la alumna D juzga que tiene suficientes conocimientos para afrontar el Practicum. En el segundo, tres de las alumnas se muestran satisfechas. Respecto a los conocimientos que más echaron en falta una de ellas señala los de intervención educativa y otras señalan aquellos relacionados con el ámbito psicológico y específicos del Practicum. No hay especiales diferencias con el resto de sus compañeros.

La siguiente pregunta permite contrastar de qué modo se han cumplido las expectativas de las alumnas respecto a **los aprendizajes en las prácticas**. En un primer momento las respuestas fueron variadas y diversificadas, destacando fundamentalmente los aprendizajes relacionados con las estrategias de intervención (A, C y D), definición del marco profesional (A y D) y reelaboración del conocimiento (A y B). En el cuestionario han sido más escuetas en su respuesta, manteniéndose las estrategias de intervención y la

reelaboración del conocimiento. También son señalados por (A y B) los aprendizajes de interacción y trabajo con los otros. Los alumnos de docencia también recogen las categorías de interacción con los otros y de estrategias de intervención en mayor medida que las otras categorías y que el resto de los grupos.

Respecto a **los aprendizajes en la investigación** en todos los grupos sobresale con mayor porcentaje la categoría diseño y aplicación del método. Todas nuestras alumnas la señalan en el primer cuestionario y, sin embargo, dicha categoría desaparece en el segundo. No sucede así con la categoría práctica reflexiva, que era registrada por todas al principio y vuelve a ser señalada por todas al finalizar el Practicum. Este dato es contrario a la tendencia manifestada en sus compañeros, confirmándose que nuestros esfuerzos por fomentar en ellas unos hábitos favorables a la reflexión parecen haber dado sus frutos.

Un primer acercamiento al grupo de preguntas que recogen **los problemas en el Practicum y la capacidad de resolverlos** nos permite afirmar que, al contrario que el resto de sus compañeros, existe bastante coincidencia entre las expectativas y lo acontecido posteriormente en la realidad. Todas han coincidido en señalar como principales problemas los de intervención y, una vez realizadas las prácticas, todas insisten en ellos. Respecto a la investigación destacan los problemas relacionados con el desarrollo de la misma y, sobre todo (como ya comprobamos en otros documentos), su puesta en marcha.

Un último grupo de preguntas nos ha permitido seguir estudiando el cumplimiento o no de las expectativas a través del cuestionamiento del **papel que los profesores del INEF y los supervisores del centro de prácticas iban a jugar y han jugado durante el Practicum**.

El grado de satisfacción que manifiestan las alumnas con los profesores que hemos participado en su tutorización es muy elevado, especialmente con los profesores del INEF.

Parece que los deseos **respecto a la función que el tutor iba a desempeñar y debía desempeñar** se vieron cumplidos, coincidiendo con la opinión del resto del grupo. Se señalan las funciones de orientar (A, B, y D), formar (A, C y D) y motivar (C).

Como ya hemos manifestado, casi todas ellas están satisfechas con la **labor del profesor del centro de prácticas** y lo han manifestado explícitamente las alumnas (B y D).

Las funciones que recogen (orientar y formar) coinciden básicamente con las manifestadas por el grupo de docencia. Pero destaca, con una opinión completamente distinta al resto de sus compañeros, la categoría facilitar la reflexión (A, B y C) que ellos casi no nombran. Sin duda, esta sí es una consecuencia del programa de Practicum en el que han participado.

10. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.

10.1. CONCLUSIONES.

10. 2. PROPUESTAS DE FUTURO.

10.1. CONCLUSIONES.

Este estudio en el que hemos explicado conjuntamente la formación y la investigación ha respondido a unos objetivos generales que se concretaron en otros más específicos, desarrollados en los distintos capítulos del presente informe.

Concluir de un modo sintético todos los resultados se antoja una tarea ardua. Queremos englobar aquí la totalidad de la investigación, incluyendo aquellos aspectos que hayamos podido dejar sin desarrollar cuando hemos presentado la triangulación, esperando no pecar de breves por exceso de celo en la búsqueda de claridad, sencillez y concreción.

Hemos organizado las conclusiones atendiendo a los objetivos generales de la investigación, ya que otros objetivos más específicos o los propios de la investigación-acción los hemos presentado en distintos capítulos de este informe:

Obj. 1. Conocer y describir el pensamiento de los alumnos (motivaciones, creencias, expectativas) antes de realizar el Practicum.

- Los motivos que han llevado a los alumnos a matricularse en la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte están relacionados con el mundo del deporte y la actividad física, siendo muy poco señalados los factores de carácter más personal.
- Los ámbitos profesionales que la mayoría desean desempeñar son los tradicionales: docencia y rendimiento. Sucede lo mismo con los Itinerarios curriculares y con el ámbito de prácticas.
- Respecto al papel de la Educación Física creen que está unido a los efectos educativos generales. Consideran que las principales funciones de un

profesor son la de facilitar el aprendizaje de sus alumnos y la de orientar. Destacan como características de un buen profesor todas aquellas relacionadas con lo pedagógico-profesional.

- De la formación recibida en el INEF, subrayan como positivo los factores asociados al proceso de enseñanza y como negativo los asociados al plan de estudios y al profesorado. Especialmente, demandan más contenidos procedimentales.
- Los alumnos se mostraron, en general, muy ilusionados ante la realización del Practicum, con altas expectativas sobre el mismo e incluso sobre los participantes (profesores tutores y supervisores). Sin embargo, se critica la falta de información sobre la asignatura.
- Para un número muy elevado de alumnos ésta no ha sido su primera experiencia profesional, lo que puede condicionar las expectativas y la experiencia de formación.
- Los principales problemas que creen que se van a encontrar atienden sobre todo a cuestiones de intervención y puesta en práctica. Sin embargo, confían en su capacitación para superarlos.

Obj. 2. Poner en marcha un programa de tutorización de Practicum en el área de docencia de las Actividades Físicas y Deportivas bajo el marco del paradigma Sociocrítico y describir la evolución del mismo.

- Respecto a la asignatura y el programa de formación en el que voluntariamente habían elegido participar, las alumnas del grupo de formación, igual que el resto de compañeros, se mostraron muy ilusionadas. A pesar de este estado de ánimo favorable, inicialmente parecían algo intranquilas, sin saber muy bien cómo debía ser su participación e incluso demandando más información sobre el programa.

- Al poco tiempo de comenzar la experiencia todas se sintieron más seguras y con mayor conocimiento sobre el papel que iban a desempeñar en el programa, lo que favoreció la capacidad de autogestión. El clima de seguridad ha surgido de un modo simultáneo a la aparición de un sentimiento de pertenencia al grupo y de satisfacción por participar en el mismo.
- Han definido al grupo como un instrumento para la reflexión, mediante el cual han podido valorar y solucionar los problemas de las prácticas, permitiendo reflexionar sobre la acción y para la acción. A su vez, han defendido su utilización como instrumento de formación inicial y permanente, así como la necesidad de trabajar en grupo en su futura práctica laboral.
- Las reuniones, inherentes al concepto de grupo, las definen como: lugar de reflexión sobre la práctica y para la práctica y como foro de exposición de vivencias y pensamientos ante otros profesores.
- La reflexión como marco para el proceso formativo no sólo fue asumida por los responsables de la formación y las alumnas también la hicieron suya en todos los documentos, donde se repite de manera constante la palabra reflexión o se hacen alusiones a la misma. Las principales pruebas de que el programa ha favorecido los procesos reflexivos están en sus palabras, en sus discusiones, en sus reflexiones, en sus respuestas en los cuestionarios, en sus prácticas. En todos ellos se aprecia un pensamiento elaborado, crítico con la propia actuación y en el que se dan numerosas alternativas para la acción.
- Son de destacar las enormes posibilidades que ofrece el Practicum extensivo (con un grupo clase): vivencia más real de la dinámica de enseñanza-aprendizaje, participación en la dinámica del centro, proceso de

reflexión más madurativo y favorecedor de la modificación de la acción, etc.

Obj. 3. Analizar las repercusiones de dicho programa en el desarrollo del conocimiento profesional y en el pensamiento de las alumnas durante y al finalizar el proceso.

- Los resultados sobre el pensamiento de las alumnas no muestran grandes modificaciones y, por el contrario, muchas concepciones parece que se han visto reafirmadas. A pesar de ello, lo consideramos como un importante logro del programa. Durante estos dos años, en contra de todos los procesos reproductores que a menudo se originan en la formación en preservicio, han permanecido fieles a un paradigma Sociocrítico, manteniendo a veces posturas de resistencia y otras de producción.
- En sus concepciones respecto a la asignatura hay consistencia durante todo el programa en su búsqueda de una Educación Física que favorezca la formación integral, la creación de hábitos saludables y el desarrollo de actitudes frente a la excesiva preocupación por las aptitudes.
- Otro aspecto en el que se muestra la estabilidad de sus concepciones es la preocupación por adaptarse a las necesidades de los alumnos, lo que las ha llevado a defender esa capacidad como una característica del profesor y la necesidad de individualizar como su función. Con sus prácticas han demostrado que esta preocupación era real.
- Se ha generado una transformación en su pensamiento ya que supieron, desde la práctica reflexiva e incluso desde la *“rutina de la intervención”*, encontrar argumentos que les han permitido adaptar sus ideas excesivamente teóricas y con ello reedificar su conocimiento en el marco de la práctica.

Obj. 4. *Valorar la influencia que este programa de formación ejerce en las tradicionales relaciones que se establecen entre la tríada alumnos en formación-tutor-supervisor.*

- La opinión de las alumnas respecto a la comunicación que ha existido entre los miembros del grupo es muy satisfactoria.
- Todas las alumnas destacan que las profesoras supervisoras y los tutores han facilitando su reflexión.
- Reconocen que las principales funciones que las profesoras supervisoras han desempeñado han sido: acercarlas a la realidad, ayudarlas en su reflexión, aportar explicaciones fruto de su experiencia (conocimiento práctico) y valorar su intervención durante el período de prácticas.
- Con respecto a las funciones desempeñadas por los tutores, señalan las de: apoyo, ayuda a la reflexión, orientación hacia la práctica, síntesis de la información y de la experiencia, facilitación del diálogo del grupo, acompañamiento y asesoramiento personal, formación académica y ayuda en la investigación.
- El programa nos ha permitido comprobar que las frecuentes relaciones distantes entre universidad y centros de prácticas se pueden aproximar si los programas de formación son colaborativos y democráticos y si todos asumimos que podemos formar y formarnos en una experiencia de reflexión y de encuentro con la práctica.

Obj. 5. *Conocer y describir el pensamiento y las experiencias de los alumnos al finalizar la realización del Practicum.*

Obj. 6. *Describir y comprender cuál ha sido la evolución del pensamiento durante este período.*

Por su estrecha relación presentamos conjuntamente las conclusiones referentes a los objetivos 5 y 6 .

- Sobre los ámbitos profesionales que a los alumnos les gustaría realizar en las elecciones más tradicionales los cambios que se producen son pequeños, lo cual nos ofrece una formación universitaria con un papel socializador escaso o con una socialización ocupacional más fuerte. En ámbitos menos elegidos inicialmente los cambios que se observan son más relevantes, lo que nos muestra una posible influencia de la formación.
- Respecto al papel de la Educación Física, los efectos educativos generales destacan por encima del resto, reafirmandose incluso una vez finalizada la formación y la experiencia de prácticas. La promoción de la salud y el gusto por la práctica de la actividad física, defendida en la literatura actual, presenta pequeños porcentajes de incidencia, lo que nos hace cuestionarnos hasta qué punto estas funciones están siendo asumidas por las instituciones académicas y docentes.
- En cuanto a la función del profesor no se perciben cambios, consolidándose incluso el pensamiento. Sólo la función referente a planificar el proceso de enseñanza aumenta considerablemente, debido quizás a la influencia de asignaturas como el Practicum y Planificación de Enseñanza-Aprendizaje, estrechamente vinculadas a esta tarea.
- La opinión que los alumnos tienen después del proceso formativo en relación a las características del profesor confirma la importancia que los estudiantes dan a la formación, ya que consideran que las características más importantes son las pedagógico-profesionales.
- Sus valoraciones sobre la formación general recibida parece verse influida por la proximidad a la realidad laboral, por lo que al finalizar su formación demandan o manifiestan echar en falta conocimientos de carácter más

profesional que pedagógico. Sus críticas positivas y negativas giran alrededor del plan de estudios y se siguen solicitando también más contenidos procedimentales que conceptuales (resultado coincidente con las investigaciones realizadas sobre valoración de la formación universitaria)

- Respecto a la información que los alumnos tienen sobre el Practicum, en ambos momentos la consideran escasa, a pesar de las medidas tomadas para solventar el problema.
- Antes de iniciar el Practicum un número muy elevado de alumnos consideraba que esta asignatura era la más importante del plan de estudios (coincidiendo con otras investigaciones). Al finalizar el Practicum la mitad de los alumnos mantienen la misma opinión, un pequeño porcentaje hace una valoración negativa de la asignatura y el resto considera que tiene igual importancia que las demás.
- En cuanto a la suficiencia de formación para afrontar el Practicum las opiniones están repartidas casi por igual en los dos momentos, siendo ligeramente más positivas al finalizar el mismo.
- Referente a los aprendizajes adquiridos en el Practicum, parece que se han cumplido las expectativas referentes a la planificación, interacción con los otros y estrategias de intervención. Por el contrario, son muy pocos los que señalan haber adquirido aprendizajes relacionados con la definición del marco profesional, la reelaboración del conocimiento académico y la autoevaluación.
- Las referencias a la reflexión y al trabajo en grupo para solucionar los problemas son bastante escasas, contrariamente a lo que sucedía con las alumnas del grupo de investigación-acción.

- Sobre las funciones de los profesores supervisores se mantienen las funciones de formar y orientar, que incluso aumentan en sus porcentajes. Aparece una nueva función que hace referencia a favorecer la reflexión. Este es un dato muy positivo, pero debemos tener en cuenta que las cuatro alumnas del grupo de investigación-acción han señalado esta característica, por lo que fundamentalmente son ellas las que manifiestan dicha función reflexiva.
- Sobre las funciones de los profesores tutores la más señalada ha sido la de orientar, que sufre un importante descenso. Sin embargo, aumentan otras como formar y evaluar.

Obj. 7. Analizar si el ámbito en que los alumnos realizan su Practicum influye en su pensamiento y es motivo de diferencias entre alumnos que cursan uno u otro.

- La salida profesional preferida es diferente en los distintos ámbitos. Así, en el grupo de docencia la más elegida es la enseñanza secundaria; en el grupo de rendimiento el mayor número de elecciones se lo llevan las federaciones y clubes; y en el grupo de otros la gestión y la salud obtienen la mayoría.
- Todos los alumnos que han realizado el Practicum en docencia siguen interesados en trabajar en este mismo ámbito, con lo cual la experiencia de preservicio ha favorecido y consolidado los intereses iniciales y, a su vez, el proceso socializador inicial.
- Al referirse a los efectos educativos generales como papel de la Educación Física la coincidencia es total, pero debemos señalar que el grupo de docencia presenta un porcentaje muy superior al resto y, por lo tanto, podemos hablar de una pequeña diferenciación respecto al ámbito que no se refiere a la elección sino al número.

- La opinión de los alumnos respecto a las funciones que un profesor debe desempeñar en el contexto escolar no ha sufrido grandes variaciones durante estos dos años y tampoco parece que el ámbito sea un factor diferenciador de concepciones.
- El pensamiento de nuestros estudiantes acerca de las características del profesor de Educación Física sólo muestra diferencias en función del ámbito en la categoría relacionada con las características personales, que experimenta un importante descenso en los alumnos de docencia y del grupo "otros".
- Las opiniones acerca de los intereses de los alumnos respecto a la licenciatura antes de iniciarla, al finalizar el primer ciclo y una vez que la han cursado, sólo ofrecen algunas diferencias no muy importantes a nivel de porcentajes.
- Respecto a la importancia que se le da a esta asignatura frente a las otras del plan de estudios, inicialmente se apreciaban algunas diferencias en los posicionamientos, pero una vez finalizada la formación en preservicio se produce una importante caída en la estimación de la asignatura por parte de los alumnos de los ámbitos de rendimiento y otros, los cuales no han visto cubiertas sus expectativas.
- Respecto a los aprendizajes y conocimientos que los estudiantes echan en falta se aprecian diferencias por ámbitos en función de las necesidades de cada grupo.
- En la valoración del papel de los tutores y de los supervisores el comportamiento por ámbitos ha sido dispar. Respecto al grado de satisfacción con el tutor del INEF, los de docencia parecen mucho más satisfechos con la labor que éstos han desempeñado. Respecto a los supervisores, los alumnos de docencia y rendimiento han estado muy

satisfechos con el comportamiento de sus supervisores del centro de prácticas. Sin embargo, en el grupo otros la insatisfacción es muy elevada.

Hemos sintetizado estas conclusiones referentes a los objetivos en los siguientes puntos:

1. El Practicum es una experiencia formativa importante que debe ser organizada aprovechando la motivación y expectativas de los alumnos.
2. Los programas de investigación-acción facilitan una formación adaptada a las necesidades de los estudiantes y a los centros implicados.
3. Los programas de tutorización basados en la investigación-acción permiten un acercamiento a la práctica desde la reflexión y la autogestión.
4. Los programas de investigación-acción en el Practicum pueden conjugar formación inicial y permanente.
5. El Practicum puede ser una experiencia de encuentro colaborativo entre la Universidad y los centros de prácticas.
6. En la organización y gestión del Practicum debemos tener en cuenta el ámbito de realización del mismo, ya que reúne características propias que deben ser consideradas.
7. Los procesos de socialización que se producen durante la formación no siempre se asientan sobre la reproducción acrítica.

10.2. PROPUESTAS DE FUTURO.

Toda investigación se hace grande, no cuando cierra puertas sino cuando sirve para abrir otras nuevas. En el caso de una investigación-acción esta

necesidad es, si cabe, más apremiante porque se caracteriza precisamente por su intención de cambio.

Entendemos que para el futuro han quedado algunos interrogantes a los que sería interesante dar respuesta.

1. Este programa de formación debería aplicarse en otros ámbitos de Practicum (rendimiento deportivo, gestión, salud) donde el contexto, los participantes y los intereses son distintos, lo que influirá sin duda en los resultados.
2. Es fundamental profundizar en el estudio del pensamiento de los profesores tutores y supervisores, figuras clave en este proceso formativo, incidiendo especialmente en las repercusiones sobre su formación permanente.
3. Es interesante iniciar investigaciones sobre modelos de tutorización basados en la investigación-acción que impliquen a muchos más alumnos, más tutores y más supervisores, con lo que se podrán estudiar las posibilidades reales de aplicación dentro de las programaciones académicas para todo el colectivo.
4. Es importante estudiar el comportamiento profesional que mantienen después de incorporarse al campo laboral los estudiantes que han sido formados bajo programas basados en la investigación-acción y analizar sus implicaciones en la socialización profesional.

Estas son algunas de las posibles propuestas de futuro o nuevos campos de aplicación, pero no debemos olvidar que en el momento en el que iniciemos la tutorización con un grupo de alumnos utilizando como marco la investigación-acción, estaremos llevando a cabo una nueva investigación y un nuevo programa de formación, pues no hay dos procesos formativos iguales.

De este modo, la espiral de reflexión y de investigación sobre la práctica se habrá reiniciado.

11. BIBLIOGRAFÍA.

Tercera parte: Documentación.

- ABARDÍA, F., MEDINA, D. y MARTÍNEZ, M^a A.** (1996): Una propuesta de complementariedad en la formación inicial del profesorado basada en la reflexión de la práctica en grupo. *III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas de Magisterio*. Guadalajara:Universidad de Alcalá.
- ALMOND, L. y THORPE, R.** (1988): Asking teachers to research. *Journal of teaching in physical education*, vol. 3, nº 7, pp. 221-227.
- ANGUERA, M^aT.** (1993): Proceso de categorización. En M^a T. Anguera (ed) y otros, *Metodología observacional en la investigación psicológica* (vol. 1). Barcelona: PPU, pp. 115-167.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A.** (1994): *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- ARY, D., JACOBS, L.CH. y RAZAVIEH, A.** (1982): *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- AUBIN, G.** (1970): La recherche en pédagogie. *Prospectives*, pp. 16-30.
- BAIN, L.** (1990): Physical education teacher education. En R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 758-781.
- BAIN, L.** (1992): Research in sport pedagogy: past, present and future. En L. Williams y A. Sparkes (eds.), *Sport and Physical Activity. Moving towards excellence*. London: E&FN Spon, pp. 3-22.
- BARBIER, R.** (1977): *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris: Gauthier-Villars.
- BARTOLOMÉ, M.** (1986): La investigación cooperativa. *Revista Educar*, nº 10, pp. 51-78.

- BEHAR, J.** (1993): Observación y análisis de la producción verbal de la conducta. En M^a T. Anguera (ed) y otros, *Metodología observacional en la investigación psicológica (vol. 1)*. Barcelona: PPU, pp. 330-389.
- BELKA, D., LAWSON, H. y LIPNICHEY, S.** (1991): An Exploratory Study of Undergraduate Recruitment into Several Major Programs at One University. *Journal of Teaching in Physical Education*, nº 10, pp. 286-306.
- BERBAUM, J.** (1982): *Etude systemetique des actions de formation*. París: Presses Universitaires de France.
- BEST, J.W.** (1970): *Research in Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- BISQUERR, R.** (1998): *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- BLANCO, N.** (1999): Aprender a ser profesor/a: El papel del practicum en la formación inicial. En A. Pérez Gómez, J. Barquín y J.F. Angulo (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, pp. 379-398.
- BLÁNDEZ, J.** (1994): *La organización de los espacios y los materiales en educación física*. UNED. Tesis doctoral no publicada.
- BLÁNDEZ, J.** (1996): *La Investigación-Acción: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde.
- BORES, N. y VACA, M.** (1995): Explorando procesos de formación (inicial y permanente) desde el análisis de la práctica. Actas de *XIII Congreso Nacional de Educación Física*, Jaca, pp. 191-195.

- BRITZMAN, D.** (1986): Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, vol. 4, nº 56, pp. 442-472.
- BRUYNE, P., DE HERMAN, J. y DE SCHOUTHEETE, M.** (1984): *Dymanique de la recherche en sciences sociales*. Vendôme: Presses Universitaires de France.
- BUENDÍA y otros** (1999): *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- BULLOUGH Jr., R.V.**, (1989): *First-year teacher: A case study*. New York: Teachers College Press.
- BURLINGAME, M.** (1972): Socialization constructs and the teaching of teachers. *Quest*, nº 18, pp. 40-56.
- BURRELL, G. y MORGAN, G.** (1979): *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann.
- BUTLER y colab.** (1990): Teacher transition: An assesment of two models. Comunicación presentada al *Encuentro Anual de la American Educational Research Association*.
- CARR, W.** (1993): *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Díada.
- CARR, W. y KEMMIS, S.** (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La Investigación-Acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- CARREIRO DA COSTA, F.** (1991): Formação Inicial de Professores de Educação Física. Problemas e Perspectivas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, nº 1, pp. 21-34.

- CARREIRO DA COSTA, F.** (1993): Teaching Teachers: Aims, Methods and Contents. Comunicación presentada al *Second European Forum Sport Sciences in Europe*. Cologne.
- CARREIRO DA COSTA, F.** (1996): Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. En F., Carreiro Da Costa, L., Carvalho, M., Soares Onofre, J. Diniz, y C., Pestana (1996), *Formação de professores em educação física. Concepções, investigação, prática*. Lisboa: Faculdade de ciencias da Motricidade, Serviço de Edições, pp. 9-36.
- CARREIRO DA COSTA, F., CARVALHO, L., PESTANA, C., DINIZ, J. y PIÉRON, M.** (1993): Physical Education and Sport First and Fifth Years Students' Expectations of Future Work Activities. Comunicación presentada en el *AEISEP'93 International*. Trois Rivières, Canadá.
- CARREIRO DA COSTA, F., CARVALHO, L., PESTANA, C., DINIZ, J. y PIÉRON, M.** (1995): Physical Education and Sport First and Fifth Years Students' Expectations of Future Work Activities. En C. Paré (ed), *Better Teaching in Physical Education? Think About it!*. Trois-Rivières: Département des Sciences de l'Activité Physique - Université du Québec à Trois-Rivières, pp. 223-235.
- CARREIRO DA COSTA, F., PESTANA, C., DINIZ, J. y CARVALHO, L.** (1992): Physical Education and Sports Students Expectations of Future Professional Activities. Comunicación presentada al *1992 Olympic Scientific Congress*, Málaga.
- CARREIRO DA COSTA, F., VEIGA, A., JANUÁRIO, C., DINIZ, J., RODRIGUES, J., ONOFRE, M. y FERREIRA, V.** (1991): Avaliação da Formação Inicial em Ensino da Educação Física. Caracterização Segundo o Sexo e o Grau de Satisfação dos Estudantes. En J. Bento y A. Marques (eds.), *As Ciências do Desporto e a Prática*

Desportiva. O Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto, pp. 329-348.

CARRERA, C., CASTILLO, M^a, GÓMEZ VARELA, J., GONZÁLEZ VALEIRO, M.A., SÁNCHEZ MOLINA, J.A. (1998): El prácticum en el Instituto Nacional de Educación Física de Galicia. En M^a. N. González de la Hoz, C. Lobato y M^aP. Ruíz Ojeda (comps), *Desarrollo Profesional y Practicum en la Universidad*, pp. 187-193.

CARVALHO, L. (1996): A Formação inicial de professores revisitada: contributos da investigação sobre a socialização dos professores. En F., Carreiro Da Costa, L., Carvalho, M., Soares Onofre, J. Diniz, y C., Pestana (1996), *Formação de professores em educação física. Concepções, investigação, prática*. Lisboa: Faculdade de ciencias da Motricidade, Serviço de Edições, pp. 37-56.

CASTILLEJO, J. L. (1987): *Investigación educativa y práctica escolar. Programas de acción en el aula*. Madrid: Santillana.

CASTILLO, M^a, CARRERA, C., GÓMEZ, J., GONZÁLEZ VALEIRO, M., SÁNCHEZ, J. y VALVERDE, J. (1997): *Practicum I y II en la licenciatura de ciencias de la actividad física y del deporte*. Oleiros: Centro Galego de Documentación e Edicións Deportivas, I.N.E.F. de Galicia.

CLARK, CH.M. y FLORIO, S. (1981): Diary time: the life history of an occasion for writing. *Research series*, nº106. East Lansing, Michigan: Michigan State University, The Institute for Research on Teaching.

COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COLÁS, M^a.P. y BUENDÍA, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

- COLLIER, J.** (1945): United States Indian administration as a laboratory of ethnic relations. *Social Research*, nº 12.
- CONTRERAS JORDÁN, O.** (2000): El profesor de Educación Física: antecedentes y paradigmas dominantes en su formación. En O.R. Contreras, *La formación inicial y permanente del profesor de educación física (volumen I)*. Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 21-35.
- CONTRERAS DOMINGO, J.** (1994): ¿Qué es la Investigación-Acción?. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, pp. 8-13.
- CROW, N.** (1987): Preservice teacher's biography: A case study. Comunicación presentada al *Encuentro Anual de la American Educational Research Association*, Washington, DC.
- CROW, N.** (1988): A longitudinal study of teacher socialization: A case study. Comunicación presentada al *Encuentro Anual de la American Educational Research Association*, New Orleans.
- CRUM, B.** (1990): The Self Reproducing Failing of Physical Education. En R. Telama, L. Laakso, M. Piéron, I. Ruoppila y V. Vihko (eds.), *Physical Education and Life - Long Physical Activity*. Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, pp. 294-304.
- CRUM, B.** (1993): Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, nº 45, pp. 339-356.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G.** (1982): *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau.
- DELGADO NOGUERA, M.** (1990): *Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre alguna de las competencias del*

profesor de Educación Física. Universidad de Granada. Tesis doctoral no publicada.

DELGADO NOGUERA, M. (1997): La autoscopia como medio de formación de profesores de E.F. reflexivos y críticos. En M.A. Delgado Noguera (coord.), *Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente*. Sevilla: Wanceulen, pp. 77-84.

DENZIN, N. (1979): *The Research Act in Sociology*. Chicago: Aldine.

DE LANDSHEERE, G. (1976): Introduction à la recherche en éducation. París: Armand Colin-Bourrelier.

DE MIGUEL, F. (1989): Metodología de la Investigación Participante y desarrollo comunitario. *Jornadas de Educación Permanente*, Gijón. UNED.

DE VICENTE, P.; MORAL, C. y PÉREZ GARCÍA (1993): Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de Magisterio. *Revista Investigación Educativa*, nº 22, pp. 105-116.

DEL VILLAR, F. (1993): *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en Formación Inicial*. Universidad de Granada. Tesis doctoral no publicada.

DEL VILLAR, F. (1994): El diario de los profesores de educación física. Un instrumento de investigación y formación docente. *Revista Español de Educación Física y Deportes*, vol. 1, nº 4, pp. 20-23.

DEL VILLAR, F. (1997a): El Practicum didáctico en los centros de formación de educación física: un modelo de prácticas basadas en el modelo reflexivo. En D. Ayora y otros (eds.), *Aportaciones al estudio*

de la actividad física y el deporte. Valencia: Instituto Valenciano de Educación Física.

DEL VILLAR, F. (1997b): El pensamiento docente en la formación inicial de los profesores de educación física. En M.A. Delgado Noguera (coord.), *Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente*. Sevilla: Wanceulen, pp. 29-37.

DEMAILLY, L. (1991): Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels. *Recherche et Formation*, nº 10, pp. 23-35.

DEVÍS, J. (1994a): *Educación Física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Universidad de Valencia. Tesis doctoral no publicada.

DEVÍS, J. (1994b): La I-C y las profesiones de la actividad física y el deporte: facilitadores, inhibidores y formación del profesorado. Comunicación. I *Jornadas de Didáctica de la E.F.* Granada.

DEVÍS, J. (2000): *Actividad física, deporte y salud*. Zaragoza: Inde.

DEWAR, A. (1989): Recruitment in physical education teaching: toward a critical approach. En T.J. Templin y P.G. Schempp (eds), op. cit., pp. 39-58.

DEWAR, A. y LAWSON, H. (1984): The Subjective Warrant and Recruitment into Physical Education. *Quest*, nº 36, pp. 15-25.

DEWEY, J. (1933): *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Menry Regnery. (trad. cast. M.A., Galmarini (1989), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.)

- DEWEY, J.** (1938): *Experience & Education*. New York: Coier Book.
- DODDS, P.** (1989): *Trainees, Field Experiences, and Socialization Into Teaching*. Indiana: Thomas J. Templin.
- DODDS, P., PLACEK, J., DOOLITTLE, S., PINKHAM, K., RATLIFFE, T. y PORTMAN, P.** (1992): Teacher/Coach Recruits: Background Profiles, Occupational Decision Factors, and Comparisons With Recruits Into Other Physical Education Occupations. *Journal of Teaching in Physical Education*, nº 11, pp. 161-176.
- DOOLITTLE, S. y SCHWAGER, S.** (1989): Socialization and inservice education. En T.J. Templin y P.G. Schempp (eds.), op. cit.; pp. 105-121.
- DOYLE, W.** (1990): Themes in teacher education research. En R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 3-24.
- DUBOST, J.** (1984): Une analyse comparative des pratiques dites de recherche-action. *Connexions*, nº 43, pp. 9-28.
- EBBUT, D. y ELLIOT, J.** (1985): *Issues in teaching for understanding*. New York: SCDC, Longman.
- ECHEVERRÍA, B.** (1983): La investigación empírica de carácter educativo en las universidades españolas (1980-83). *Revista de Investigación Educativa*, vol. 1, nº 2, pp. 144-204.
- ELLIOT, J.** (1990): *La investigacion-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J.** (1991): Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 191, pp. 76-80.
- ELLIOT, J.** (1993): *El cambio educativo desde la investigacion-acción*. Madrid: Morata.

- ESCUADERO ESCORZA**, (1995): La enseñanza de la Educación Física: potenciales ámbitos de investigación. *Actas del XIII Congreso Nacional de E.F. E.U. Magisterio*. Zaragoza, pp. 21-26.
- EVANS, J.** (1986): *Physical education, sport and schooling. Studies in the sociology of physical education*. London: The Falmer Press.
- FEIMAN-NEMSER, S.** (1983): Learning to Teach. En L.S. Schulman y G. Sykes (eds.), *Handbook of Teaching and Policy*. New York: Longman, pp. 150-170.
- FEIMAN-NEMSER, S.** (1990): Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. En W.R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, pp. 212-232.
- FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMANN, M.** (1986): Learning to Teach. En L.S. Schulman y G. Sykes (eds.), *Handbook of Teaching and Policy*. New York: Longman, pp. 150-170.
- FERRY, G.** (1983): *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. París: Human Kinetics Publishers.
- FERRY, G.** (1991): *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Madrid: Paidós.
- FERNÁNDEZ - BALBOA, JM.** (1993): Aspectos crítico y cívico del rol de los/las profesionales de la educación física y el deporte: conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. *Apunts*, 34, pp.74-82
- FERNÁNDEZ - BALBOA, JM.** (1997): Knowledge base in Physical Education teacher education: A proposal for a new era. *Quest*, 49, pp.161-181.
- FOX, D.** (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

- FRAILE, A.** (1993a): *Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física*. UNEC. Tesis doctoral no publicada.
- FRAILE, A.** (1993b): Un modelo de formación colaborativa. *II Encuentro Unisport*, Málaga.
- FRAILE, A.** (1995): *El maestro de educación física y su desarrollo profesional*. Salamanca: Amarú.
- FRANK, R.** (1981): Recherche-action ou connaissance pour l'action? Quelques points de repère et trois positions de principe. *Revue internationale d'action communautaire*, vol. 5, nº 45, pp.160-165.
- FREIBUS, R.J.** (1977): Agents of socialization involved in student teaching. *Journal of Educational Research*, vol. 2, nº 70, pp. 263-268.
- FUENTES**, (1997): El nuevo Practicum en las titulaciones de maestro. Innovación y actividades formativas. *Revista de innovación educativa*, nº 7, pp. 79-86.
- GARCÍA RUSO, H.** (1992): *La formación del profesorado de Educación Física: una propuesta de curriculum basada en la reflexión en la acción*. Universidad de Santiago de Compostela. Tesis doctoral no publicada.
- GARCÍA RUSO, H.** (1994): La investigación-acción y la formación del profesorado de educación física. *Apunts de educación física y deportes*, nº 36, pp. 54-61.
- GARCÍA RUSO, H.** (1996): La utilización de los diarios y extracción de dilemas en la formación de profesores reflexivos de E.F.. En J.L. Pastor y otros (eds), *III Congreso Nacional de E.F. de Facultades de Educación y de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara: Ferloprint, pp. 129-137.

- GARCÍA RUSO, H.** (1997): *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: Inde.
- GARCÍA RUSO, H.** (1998): *La Investigación-Acción y la formación del profesorado*. Oleiros: Centro Galego de Documentación e Edicións Deportivas. I.N.E.F. de Galicia.
- GARCÍA RUSO, H.** (2000): Modelos de prácticas en la formación de profesores. En O.R. Contreras, *La formación inicial y permanente del profesor de educación física (volumen I)*. Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 139-151.
- GIDDENS, A.** (1991): *Sociología*. Madrid: Alianza.
- GINSBURG, M.** (1988): *Contradictions in teacher education and society. A critical analysis*. London: Falmer.
- GIMENO, J.** (1982a): La formación del profesorado de universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B. *Revista de Educación*, nº 269, pp. 77-90.
- GIMENO, J.** (1982b): El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de investigación y formación del profesorado. Ponencia presentada al *Simposio Internacional de Didáctica*. Murcia.
- GIMENO, J.** (1983): El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de investigación y formación del profesorado. *Educación y sociedad*, nº 2, pp. 51-73.
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.** (1993): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H.A.** (1983): *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

- GOETZ, J. y LE-COMPTE, M.D.** (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M.** (1994): *Aprender a enseñar: Mitos y realidades*. A Coruña: Servicio de Publicacións da Universidade da Coruña.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M.** (1995a): *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M.** (1995b): ¿Como enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores?. *Investigación en la escuela*, nº 25, pp. 27-35.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. y FUENTES, E.J.** (1994): *Las prácticas escolares en la formación del profesorado. Análisis y propuestas*. Lugo: Servicio de Publicaciones Diputación Provincial.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P.** (Coord.) (1989): *Estrategias para la innovación didáctica*. Madrid: U.N.E.D.
- GORE, J.** (1991): Practicing What We Preach: Action Research and Supervision of Student Teachers. En B.R. Tabachnich y K.M. Zeichner (eds)
- GOYETTE, G. y LESSARD-HÉBERT, M.** (1988): *La Investigación-Acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- GRABER, K.** (1989): Teaching Tomorrow's Teachers: Professional Preparation as an Agent of Socialization. En T. Templin y P. Schempp (eds.), op. cit., pp. 59-80.

- GRABER, K.** (1991): Studentship in preservice teacher education. A qualitative study of undergraduates in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 62, nº1, pp. 41-51.
- GRABER, K.** (1995): The influence of teacher education programans on the beliefs of student teachers: general pedagogical kowledge, pedagogical content knowledge, and teacher education course work. *Journal of teaching in Physical education. Human Kinetics Publishers*, pp. 157-177.
- GRANDA, J.** (1995a): *Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de las planificaciones de maestros especialistas en educación física en pre-servicio*. Universidad de Granada. Tesis doctoral no publicada.
- GRANDA, J.** (1995b): Formación inicial e investigación educativa. La Investigación-Acción en la formación y desarrollo profesional de futuros maestros especialistas en E.F. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, vol. 2, nº 4, pp. 35-40.
- GRANDA, J.** (1995c): Pensamiento-acción de futuros maestros especialistas de E.F.: Un estudio de caso. *Actas del XIII Congreso Nacional de Educación Física*, Jaca, pp. 265-271.
- GRIFFIN, G.** (1986): Issues in student teaching: a review. En L.G. Katz y J. Rath (eds), *Advances in teacher education* (vol. 2). Norwood: Ablex, pp. 239-274.
- GRIFFIN, G. y otros** (1983): *Clinical preservice teacher education: final report of a descriptive study*. Austin: Research and development center for teacher education – University of Texas.
- GUBA, E.** (1983): Criterios de credibilidad en la investigación naturalística. En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y la práctica*, Madrid: Akal, pp. 13-27.

- GUIMARÃES, A.M.** (1998): Caracterização do pensamento e da intervenção pedagógica de estudantes de Educação Física do ensino superior universitario e do ensino superior politécnico. Universidad Técnica de Lisboa. Tesis sin publicar.
- HABERMAS, J.** (1973): *Knowledge and human interest*. Londres: Heinemann.
- HARGREAVES, A.** (1998): *Os professores en tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HELLISON, D. y TEMPLIN, T.** (1991): *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign: Human Kinetics.
- HOLLY, P.** (1984): *Action research: a cautionary note?. Classroom action research network*, nº 6, pp. 100-103 (trad. cast. MONTERO, L. (1987), op cit., pp. 483-517).
- HONORE, B.** (1980): *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- HOPKINS, D.** (1987): Investigación del profesor. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, nº 3, pp. 41-50.
- HOY, W. y WOOLFOLK, A.E.** (1990): Socialization of studen teachers. *American Educational Research Journal*, vol. 27, nº 2, pp. 279-300.
- HUBERMAN, A.** (1989): La maîtrise pédagogique á différents moments de la carrière de l'enseignement secondaire. *European Journal of Teacher Education*, vol. 1, nº 12, pp. 35-42.
- HUTCHINSON, G.** (1993): Prospective Teachers' Perspectives on Teaching Physical Education: An Interview Study on the Recruitment Phase of Teacher Socialization. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 12, nº 4, pp. 344-354.

- IMBERNÓN, F.** (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- JACOB, A.** (1985): *Metodología de la investigación-acción*. Buenos Aires: Humanitas.
- JOYCE, B.** (1975): Conceptions of man and their implications for teacher education. En K. Ryan (ed), *Teacher Education*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 111-145.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R.** (1992): *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- KEMMIS y otros** (1981): *The Action Research Planner*. Victoria, Australia: Deakin University.
- KIRK, D.** (1986a): Beyond the limits of the theoretical discourse in teacher education: toward a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, vol. 2, nº 2, pp. 155-167.
- KIRK, D.** (1986b): A critical pedagogy for teacher education: toward an inquiry oriented approach. *Journal of teaching in physical education*, vol. 5, nº 4, pp. 230-246.
- KIRK, D.** (1990): *Educación Física y Curriculum*. Valencia: Servei de Publicacions Universitat de València.
- KLAFKI, V.** (1988): ¿Se modifica la realidad escolar por efecto de la investigación escolar?. *Revista Educación*, nº 286, pp. 97-113.
- KNOWLES, J.C.** (1988): Models for understanding preservice and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies. Comunicación presentada al Encuentro Anual de la *American Educational Research Association*, New Orleans.
- LACEY, C.** (1977): *The Socialization of Teachers*. London: Methuen and Co.

- LATORRE, A. y GONZÁLEZ, R.** (1992): *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.
- LAWSON, H.** (1983a): Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education. The Subjective Warrant, Recruitment, and Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 2, nº 3, pp. 3-16.
- LAWSON, H.** (1983b): Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education. Entry Into Schools, Teachers' Role Orientations, and Longevity in Teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 3, nº 1, pp. 3-15.
- LAWSON, H.** (1986): Occupational Socialization and the Design of Teacher Education Programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, nº 5, pp. 107-116.
- LAWSON, H.** (1988): Occupational Socialization, Cultural Studies and the Physical Education Curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, nº 7, pp. 265-288.
- LAWSON, H.** (1991): Future Research on Physical Education Teacher Education Professors. *Journal of Teaching in Physical Education*, nº 10, pp. 229-248.
- LAWSON, H.** (1993): Teachers' Uses of Research in Practice: A Literature Review. *Journal of Teaching in Physical Education*, nº 12, pp. 366-374.
- LAWSON, H. y SROOT, S.** (1993): Footprints and Signposts: Perspectives on Socialization Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 12, nº 4, pp. 437-446.
- LESNE, M.** (1984): *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Gulbekian.

- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.N.** (1991): *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.N.** (1997): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- LOCKE, L.** (1984): Research on Teaching Teachers: Where Are We Now?. *Journal of Teaching in Physical Education*, Monográfico 2, pp. 1-69.
- LOCKE, L.** (1987): Research and the Improvement of Teaching: The Professor as the Problem. En G. Barrette, R. Feingold, C. Rees, y M. Piéron (eds), *Myths, Models y Methods in Sport Pedagogy*, Champaign: Human Kinetics Publishers.
- LORTIE, D.** (1975): *School Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- LÓPEZ ARANGUREN, E.** (1992): El análisis de contenido. En M. García Ferrando, F. Ibáñez y F. Alvira (comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- LÓPEZ PASTOR, V.M.** (1995): La dificultad de la práctica: evaluación de la puesta en funcionamiento de un grupo de Investigación-Acción Colaborativa en el área de Educación Física. *Actas del XIII Congreso Nacional de E.F. de E.U. de Magisterio y de Facultades de Educación*. Zaragoza, pp. 299-305.
- LORENZO, M.** (1991): Las prácticas de enseñanza: sentido y orientaciones actuales. En O. Saenz Barrio, *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Marfil.
- MARCELO, C.** (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MARCELO, C.** (1988): *El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes y problemas docentes percibidos*. Informe de Investigación subvencionada por el CIDE.

- MARCELO, C.** (1989): *Introducción a la formación del profesorado*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C.** (Dir.) (1990): *El primer año de enseñanza (II)*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C.** (1992): *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- MARCELO, C.** (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. y ESTEBARANZ, A.** (1996): Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas de la formación inicial del profesorado. En M.A. Zabalza (ed), *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación, compromiso institucional (tomo I)*. Pontevedra: Diputación de Pontevedra, pp. 79-127.
- MARCELO, C., MINGORANCE, P. y SANCHEZ, M.** (1991): Estrategias centradas en el profesor: supervisión clínica, investigación acción y apoyo profesional mutuo entre profesores. En J. M Escudero Muñoz y J. López Yañez (Coord.) *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y Formación para el cambio*, Sevilla, 219-262.
- MARDLE, G. y WALKER, M.** (1980): Strategies and structure: Critical notes on teacher socialization. En P. Woods (ed.), *Teacher strategies*. Londres: Croom Helm.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L.** (1995): Autoevaluación en la formación inicial del profesorado especialista de Educación Física: una propuesta de actuación. *Actas del XIII Congreso Nacional de E.F. de E.U. de Magisterio y de Facultades de Educación*. Zaragoza, pp. 291-297.
- McCUTCHEON, G.** (1985): Curriculum theory/curriculum practice: A gap or the Grand Canyon?. En A. Molnar (ed.), *Current thought on*

curriculum, Asociation for Supervision and Curriculum Development.
Alejandría: Va.

McKERNAN, J. (1999): *Investigación-Acción y curriculum.* Madrid: Morata.

McTAGGART, R. y GARBUTCHEON-SINGH, M. (1987): A fourth generation of Action Research: Notes on the Deakin seminar. En S. Kemmis, R. McTaggart (eds.), *The Action Research Reader.* Victoria, Australia: Deakin Univessity Press, Geelong.

M.E.C. (1987): *Formación del profesorado. Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional. Propuesta de debate.* Madrid: Ministerio de educación y ciencia.

M.E.C. (1989): *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado.* Madrid: Ministerio de educación y ciencia.

MEDINA, J. (1995): *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar.* Universidad de Granada. Tesis doctoral no publicada.

MEDINA, J. (1997a): El trabajo en grupo en la formación del profesorado. En M.A. Delgado Noguera (coord.), *Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente.* Sevilla: Wanceulen, pp. 47-55.

MEDINA, J. (1997b): Técnicas de grupo como medio de formación del profesorado de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, vol.4, nº1, pp. 16-23.

MEDINA, A. y DELGADO, C. (1997): Estudio de las actividades de formación del Practicum de enseñanza según las opciones profesionales

de los profesores en prácticas de Educación Física. *Educación Física y Deportes*, nº 51, pp. 35-45.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1989): *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.

MENZE, C. (1981): Formación. En J. Speck y otros (eds), *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona: Herder, pp. 267-297.

MINGORANCE, P. (1998): Facilitación y seguimiento de los procesos de reflexión sobre la práctica. Modelos de seguimiento. En M^aN. González de la Hoz, C. Lobato y M^aP. Ruíz Ojeda (comps), *Desarrollo Profesional y Practicum en la Universidad*, pp. 17-53.

MONTERO, M^aL. (1985): Modelos de profesor y de formación. Universidad de Santiago de Compostela. Tesis doctoral no publicada.

MONTERO, M^aL. (1986): Pensamiento de los profesores, investigación cualitativa y formación del profesorado. En L.M. Villar Angulo (ed), *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 333-341.

MONTERO, M^aL. (1987): *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago: Tórculo.

MONTERO, M^aL. (1988): Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: Sentido curricular profesional. En M.A. Zabalza (coord), *La formación práctica de los profesores. Actas del Symposium sobre prácticas de enseñanza*. Santiago: Tórculo, pp. 17-51

MONTERO, M^aL. (1990): Modelos de prácticas: modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado. En M.A. Zabalza (coord), *La formación práctica de los profesores*. Santiago: Tórculo, pp. 41-52.

- MOSQUERA, M^aJ; RIVAS, A; SAAVEDRA, M.** (1998): Percepción profesional del alumno de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el INEF de Galicia. En *Martín Acero, R., Salvador, J.L. y González, M. Educación Física e Deporte no Seculo XXI. VI Congreso Galego de E.F., A Coruña, Universidad de A Coruña.*
- MORAL, C.** (1998): *Formación para la profesión docente.* Granada: Grupo FORCE-Grupo Editorial Universitario.
- MORIN, A.** (1979): Étude évaluative anthropopédagogique de systèmes ouverts en pédagogie universitaire. Rapport final, Tomos I y II, GESOE, Technologie éducationnelle, Université de Montréal.
- ONOFRE, M.** (1996): A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em educação física. En F., Carreiro Da Costa, L., Carvalho, M., Soares Onofre, J. Diniz, y C., Pestana (1996), *Formação de professores em educação física. Concepções, investigação, prática.* Lisboa: Faculdade de ciencias da Motricidade, Serviço de Edições..., pp. 75-118.
- ORTÍZ, M^a y ROMERO CEREZO, C.** (2000): El practicum en la especialidad de educación física. Planteamientos y reflexiones de los diferentes agentes implicados. En O.R. Contreras, *La formación inicial y permanente del profesor de educación física (volumen I).* Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 181-191.
- PACHECO, M.** (1995): Propuesta de análisis reflexivo del proceso de enseñanza del profesorado de E.F.: revisión de su práctica docente. *Actas del XIII Congreso Nacional de Educación Física, Jaca*, pp. 395-397.

- PASCUAL, C.** (1993): La evaluación de un programa de E.F. para la formación inicial del profesorado: algunos problemas, dilemas y/o contradicciones. *Actas del II Encuentro UNISPORT Soc.Depor*, Málaga, pp. 183-202.
- PASCUAL, C.** (1994a): *Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Universidad de Valencia. Tesis doctoral no publicada.
- PASCUAL, C.** (1994b): Hacia una aclaración conceptual de la formación del profesorado de Educación Física basada en la reflexión. *Actas del XII Congreso Nacional de E.F., E.U. de Magisterio y I Facultades Educación*. Sevilla, pp. 245-248.
- PASCUAL, C.** (1995): La evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión. *Actas del XIII Congreso Nacional de E.F., E.U. de Magisterio y I Facultades Educación*. Zaragoza, pp. 399-404.
- PATTON, M.Q.** (1980): *Qualitative Evaluation Methods*. Beberly Hills: Sage.
- PÉREZ GÓMEZ, A.** (1988): El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En P. Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 128-148.
- PÉREZ GÓMEZ, A.** (1992): La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. *Diferentes perspectivas*. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 399-441.

- PÉREZ GÓMEZ, A.** (1993): La interacción teoría-práctica en la formación del docente. En, A. Pérez Gómez (ed), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago: Tórculo, pp. 29-52.
- PÉREZ GÓMEZ, A.** (1994): *La reflexión y la experimentación como ejes de la formación de profesores*. Málaga: Universidad de Málaga. Documento multicopiado.
- PÉREZ GÓMEZ, A.** (1996): Stage Pédagogique et socialisation professionnelle des futurs enseignants en Andalousie. *Perspectives*, vol. 26, pp. 527-541.
- PÉREZ GÓMEZ, A.** (1999): El practicum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En A. Pérez Gómez, J. Barquín y J.F. Angulo (eds.), *Desarrollo profesional del docente*. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal, pp. 636-660.
- PÉREZ SERRANO, G.** (1990): *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- PÉREZ SERRANO, G.** (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- PEIRÓ, C. y DEVÍS, J.** (1993): *Innovación en E.F. y salud: el estudio de un caso en Investigación-Colaborativa*. Málaga: UNISPORT.
- PIÉRON, M.** (1988): *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- PIÉRON, M.** (1992): Pédagogie des activités physiques et du sport. *Revue de l'Education physique*, vol. 32, nº 3, pp. 134-136.
- PIÉRON, M.** (1993): *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. París: Revue EPS.

- PIÉRON, M. (1996): *Formação de professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: FMH.
- PIÉRON, M. (1999): *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE
- PLACEK, J. y DODDS, P. (1988): A critical incident study of preservice teachers' beliefs about teaching success/nonsuccess. *Research Quarterly for Exercise & Sport*. ¿¿ número e vol?? pp. 46-56.
- POOLEY, J. (1972): Profesional Socialization: A Model of the Pre-Training Phase Applicable to Physical Education Students. *Quest*, nº 18, pp. 57-68.
- PORLAN, R. y MARTÍN, J. (1991): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- PORLAN, R. y RIVERO, A. (1998): *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- POPKEWIZ, Th.S. (1990): *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Universitat de València.
- RAMOS, L.A. (1999): *La evolución del pensamiento docente de los profesores de Educación Física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción*. Universidad de Extremadura. Tesis no publicada.
- RAPOPORT, N.P. (1973): Les trois dilemes de la recherche action. *Conexiones*, nº 7, pp. 15-25.
- RICHERT, A. (1988): Teaching teacher to reflect: A cosideration of program structure. *Comunicación presentada al Encuentro Anual de la American Educational Research Association*,

- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.** (1980): Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores. *Revista Española de Pedagogía*, nº 147, pp. 37-58.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. , GIL FLORES, J., GARCÍA JIMÉNEZ, E.** (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, J.M^a** (1995): *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- ROMERO CEREZO, C.** (1995a): *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en educación física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Universidad de Granada. Tesis doctoral no publicada.
- ROMERO CEREZO, C.** (1995b): *Orientaciones sobre el plan de prácticas de enseñanza del maestro de la especialidad de educación física. Una experiencia llevada a cabo a través del estudio de un caso*. Granada: PROMECO, Universidad de Granada.
- ROMERO, C., DE LA TORRE, E. y LINARES, D.** (1995): Un modelo de Practicum para el maestro especialista en Educación Física. *Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas de Magisterio*, Jaca, Universidad de Zaragoza.
- ROSS, E.W.** (1987): Teacher perspective development: A study of preservice social studies teachers. *Theory and Research in Social Education*, vol. 4, nº 15, pp. 225-243.
- ROZADA, J.M^a** (1997): *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.

- SA, C. (1994): Representações da actividade profissional em estudantes de educação física do ensino superior politécnico. Universidad Técnica de Lisboa. Tesis sin publicar.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1988): Evaluación cualitativa de planes de centros de perfeccionamiento de profesorado: Una forma de mejorar la personalidad docente. *Revista de Investigación en la Escuela*, nº 6, pp. 21-39.
- SCHEMPP, P.G. (1989): Apprenticeship of Observation and the Development of Physical Education Teachers. En T.J. Templin y P.G. Schempp (eds.), op. cit., pp. 13-38.
- SCHEMPP, P.G. y GRABER, K. (1992): Teacher Socialization From a Dialectical Perspective: Pretraining Through Induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 4, nº 11, pp. 329- 348.
- SCHEMPP, P.G., SPARKES, A., TAN, S. y TEMPLIN, T.J. (1996): Teacher Socialization in Sport Pedagogy. En P.G. Schempp (ed.), *Scientific Development of Sport Pedagogy*. New York: Waxmann, pp. 63-81.
- SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Book, Inc., Publishers.
- SCHÖN, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Josey Bass Publishers.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Madrid-Barcelona: MEC-Paidós.
- SCHÖN, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

- SCHWAGER, S.** (1986): Ongoing program development: teachers as collaborators. *Journal of teaching in physical education*, nº 5, pp. 272-279.
- SICILIA, A.** (2000): El diario personal del alumnado como técnica de investigación en Educación Física. *Apunts*, 58, pp. 25-33.
- SIEDENTOP, D.** (1983): *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto: Mayfield.
- SIEDENTOP, D.** (1998): *Aprender a enseñar la Educación Física*. Zaragoza: INDE.
- SELLITZ, C., WRIGHTSMAN, L.S. y COOK, S.W.** (1980): *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- SMYTH, J.** (1987): Teachers-as-intelectuals in a critical pedagogy of schooling. *Education and Society*, vol. 3, nº 1, pp. 11-28.
- SOLMON, M., WORTHY, T., LEE, A. y CARTER, J.** (1990): Teacher Role Identity of Student Teachers in Physical Education: An Interactive Analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, nº 10, pp. 188-209.
- SOUSA, F.** (1999): *Socialização profissional de professores en Educação Física*. Universidad Técnica de Lisboa. Tesis sin publicar.
- STENHOUSE, L.** (1984): *La investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L.** (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STEPHENS, J.** (1967): *The processes of schooling*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

- STROOT, S. y WILLIAMSON, K.** (1993): Issues and Themes of Socialization Into Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 12, nº 4, pp. 337-343.
- SUSMAN, G.I. y EVERED, R.** (1978): An Assessment of the Scientific Merits of Action Tesearch. *Administrative Science Quarterly*, vol. 23, nº 4, pp. 582 - 603.
- TABACHNICK, B.R. y ZEICHNER, K.M.** (1984): The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, vol. 5, nº 35, pp. 28-36.
- TAILOR, S.J. y BODGAN, R.** (1990): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TEMPLIN, T.J.** (1979): Occupational Socialization and the Physical Education Student Teacher. *Research Quaterly*, vol. 50, nº 3, pp. 482-493.
- TEMPLIN, T.J., WOODFORD, R. y MULLING, C.** (1982): On Becoming a Physical Educator: Occupational Choice and the Anticipatory Socialization Process. *Quest*, nº 34, pp. 119-133.
- TEMPLIN, T.J., y SCHEMPP, P.G.** (Eds.) (1989): *Socialization Into Physical Education: Learning To Teach*. Indianapolis: Benchmarck Press.
- THIRION, A.M.** (1980): *Tendances actuelles de la recherche-action. Examen critique*. Universidad de Liége. Tesis doctoral no publicada.
- THORPE, R., BUNKER, D. y ALMOND, L.** (1986): *Rethinking games teaching*. Loughborough: University of Technology, Department of Physical Education and Sport Sciences.

- TINNING, R.** (1987): *Improving teaching in physical education*. Victoria: Deakin University Press.
- TINNING, R.** (1992): *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Servei de Publicacions Universitat de València.
- TINNING, R.** (1993): Reflexionando sobre nuestra práctica: enseñanza reflexiva, I-A y formación del profesorado de E.F. *XI Congreso Nacional de E.F. y E.U. de Magisterio*. Segovia.
- TINNING, R.** (1994): Reflexionando sobre nuestra práctica: enseñanza reflexiva, I-A y formación del profesorado de E.F. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, nº 15, pp. 44-48.
- TINNING, R.** (1995): We have ways of making you think, or do we? Reflections on "training" in reflective teaching. En C. Paré (ed.), *Better Teaching in Physical Education? Think About it!*. Trois-Rivières: Département des Sciences de l'Activité Physique - Université du Québec à Trois-Rivières, pp. 21-52.
- TOJA, B., CARREIRO, F. y GONZÁLEZ VALEIRO, M.A.** (1998): La Investigación-Acción dentro de un programa de Practicum en el Instituto Nacional de Educación Física de Galicia. En M^aN. González de la Hoz, C. Lobato y M^aP. Ruiz Ojeda (comps), *Desarrollo Profesional y Practicum en la Universidad*, pp.287-295.
- TOJA, B., GONZÁLEZ VALEIRO, M.A., FERNÁNDEZ VILLARINO, M^aA., PILLADO, N.** (2000): El Practicum: un lugar de encuentro entre la formación inicial y la formación permanente. En O.R. Contreras, *La formación inicial y permanente del profesor de educación física (volumen I)*. Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 205-214.

- TORRES SANTOMÉ, J.** (1986): El diario escolar. *Cuadernos de pedagogía*, nº 142, pp. 52-55.
- VAN DALEN, D. y MEYER, W.** (1981): *Manual de técnicas de la investigación social*. Barcelona: Paidós.
- VAN MANNEN, M.** (1977): Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, nº 6, pp. 205-228.
- VERA, J.** (1988): *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.
- VICIANA, J.** (1996): *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*. Universidad de Granada. Tesis doctoral no publicada.
- VILLAR, L.M.** (1981): *La microenseñanza como método de formación del profesorado*. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral no publicada.
- VILLAR, L.M.** (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo profesional*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- VUILLE, M.** (1981): La recherche-action: une pratique nouvelle ou comment s'impliquer autrement dans une recherche sur les plans personnel, professionnel et institutionnel. *Revue internationale d'action communautaire*, vol. 5, nº 45, pp. 68-73.
- WATTS, D.** (1987): Student Teaching. En M. Haberman y J.M. Backus (eds), *Advances in Teacher Education*, 3. Norwood: Ablex, pp. 151-167.
- WEINSTEIN, C.** (1988): Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, vol.1, nº4, pp. 31-40.

- WEINSTEIN, C.** (1990): Prospective Elementary Teachers' beliefs about teaching: implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6(3)/vol.3, nº6, pp. 279-290.
- WILLIAMS, E.A.** (1993): The Reflective Physical Education Teacher Implications for Initial Teacher Education. *Physical Education Review*, vol. 16, nº 2, pp. 137-144.
- YINGER CH.M. y CLARK R.** (1981): Reflective journal writing: theory and practice. *Paper*, nº 50. East Lansing, Michigan: Michigan State University, The Institute for Research on Teaching.
- YINGER CH.M. y CLARK R.** (1985): Using personal documents to study teacher thinking. *Paper* nº 84. East Lansing, Michigan: Michigan State University, The Institute for Research on Teaching.
- YINGER CH.M. y CLARK R.** (1988): El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En L. Villar Angulo (dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, pp. 175-196.
- ZABALZA, M.A.** (1986): El diario del profesor como instrumento de desarrollo profesional: estudio cualitativo de un caso. En L.M. Villar Angulo: *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio Publicaciones Universidad, pp. 312-323.
- ZABALZA, M.A.** (1988): *Los diarios de clases como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago: Universidad de Santiago.
- ZABALZA, M.A.** (1990a): Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, nº 186, pp. 295-317.

- ZABALZA, M.A.** (1990b): Teoría de las prácticas. La formación práctica de los profesores. *Actas del II Simposium sobre prácticas escolares*. Poio, pp. 25-37.
- ZABALZA, M.A.** (1991): Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona: PPU.
- ZABALZA, M.A.** (1995a): El Practicum en la formación de profesores: sentido y aportaciones a la formación. *En Seminar of Gargano, Practical experience in teacher education and training through educational partnerships*, Sin publicar.
- ZABALZA, M.A.** (1995b): Aspectos cualitativos de la evaluación del Practicum: evaluación del programa y de los estudiantes . *En Seminar of Gargano, Practical experience in teacher education and training through educational partnerships*, Sin publicar.
- ZABALZA, M.A.** (1998): Evaluación del Practicum: diseño de la evaluación, puesta en práctica, valoración, problemas y limitaciones. En M^aN. González de la Hoz, C. Lobato y M^aP. Ruíz Ojeda (comps), *Desarrollo Profesional y Practicum en la Universidad*, pp. 55-62.
- ZABALZA, M.A. y CID, A.** (1996): El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M.A. Zabalza (ed), *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación, compromiso institucional (tomo I)*. Pontevedra: Diputación de Pontevedra, pp. 17-63.
- ZEICHNER, K.M.** (1980): Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of teacher education*, vol. 6, nº 31, pp. 45-55.

- ZEICHNER, K.M.** (1983): Alternative paradigms of teacher education. *Journal of teacher education*, vol. 34, nº 3, pp. 3-9.
- ZEICHNER, K.M.** (1985): Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de educación*, nº 277, pp. 95-123.
- ZEICHNER, K.M.** (1986): Content and context: neglected elements in studies teaching as an ocasión for learning to teach. *Journal of Education for teaching*, vol. 12, nº 1, pp. 5-24.
- ZEICHNER, K.M.** (1987): The ecology of field experience: toward an understanding of the role of field experiences in teacher development. En M. Haberman y J.M. Bakus (eds.), *Advances in Teacher Education* 3. Norwood: Ablex, pp. 94-117.
- ZEICHNER, K.M.** (1993): El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, pp. 44-49.
- ZEICHNER, K.M. y GORE, J.** (1990): Teacher Socialization. En Robert Houston, W. (ed.), *Handbook of Reseach on Teacher Education*. New York: McMillan, pp. 329-343.
- ZEICHNER, K.M. y LISTON, D.** (1987): Theaching student teachers to be reflect. *Harvard Educational Review*, vol. 1, nº 57, pp. 22-48.
- ZEICHNER, K.M. y TABACHNICK, B.** (1981): Are the Effects of University Teacher Education "Washed Out" by School Experience?. *Journal of Teacher Education*, vol. 32, nº 3, pp. 7-11.

12. ANEXOS.

12.1. CUESTIONARIO I.

12.2. CUESTIONARIO II.

12.3. PREGUNTAS CATEGORIZADAS DEL CUESTIONARIO I.

12.4. PREGUNTAS CATEGORIZADAS DEL CUESTIONARIO II.

12.5. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PENSAMIENTO DE TODOS
LOS ALUMNOS AL FINALIZAR EL PRACTICUM II.

12.6. DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE LOS DOCUMENTOS
DE SEGUIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

12.1. CUESTIONARIO I.

ANÁLISIS DE LAS EXPECTATIVAS Y PENSAMIENTO DE LOS ALUMNOS

El siguiente cuestionario pretende conseguir información respecto al pensamiento y sus expectativas frente a la experiencia del Practicum que próximamente va a vivir.

Le pedimos que responda con total sinceridad, ya que de sus opiniones depende el éxito de la investigación, por lo cual le agradecemos previamente su disposición.

INSTRUCCIONES PARA CUBRIR EL CUESTIONARIO:

- Lea atentamente todas las opciones antes de responder.
- Señale con una (x) la opción u opciones que mejor reflejen su estado de opinión.
- Si su opinión no está contemplada en las opciones que se le ofertan, elija el apartado de "otros" escribiendo a continuación su respuesta.
- En las respuestas abiertas le rogamos que nos de toda aquella información que le parezca relevante, ya que se trata de preguntas de gran importancia para nuestra investigación.
- Si tiene alguna duda consúltela al equipo investigador.

!! GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!

1.- EXPERIENCIAS

1.- ¿Tiene o tuvo alguna experiencia como docente en el área de Educación Física o en el Deporte?

☐ Si

☐ No

2.- Si respondió sí a la pregunta anterior, indique la función que realiza o realizó.

☐ Profesor

☐ Monitor

☐ Entrenador

☐ Otro

¿Cuál?: _____

3.- ¿Qué motivos le llevaron a tomar la decisión de matricularse en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte?

4.- ¿Qué ámbito(s) profesional(es) desea desempeñar cuando termine su formación?. (Elija tres como máximo).

- ☐ Enseñanza primaria.
- ☐ Enseñanza secundaria.
- ☐ Enseñanza universitaria.
- ☐ Gestión deportiva.
- ☐ Animación sociodeportiva.
- ☐ Federaciones, clubs.
- ☐ Actividades extraescolares.
- ☐ Actividades en la naturaleza.
- ☐ Turismo.
- ☐ Comercial (equipamientos, mat.deportivo).
- ☐ Grupos especiales.
- ☐ Medios de comunicación.
- ☐ Investigación.
- ☐ Salud y actividad física.
- ☐ Otro ámbito.

¿Cuál?: _____

5.- Enumere tres características de los profesores que más lo marcaron en sus estudios, desde la Enseñanza Primaria hasta la actualidad.

De forma positiva	De forma negativa
1ª.-	1ª.-
2ª.-	2ª.-
3ª.-	3ª.-

6.- Desde el punto de vista de su experiencia personal, enumere los tres aspectos que han caracterizado la asignatura de Educación Física en el Instituto o Institutos en que estudió.

Aspectos positivos	Aspectos negativos
1º.-	1º.-
2º.-	2º.-
3º.-	3º.-

2.- CONCEPTOS

7.- ¿Cuál es, en su opinión, el papel de la asignatura de Educación Física en el curriculum escolar?

8.- ¿Cuáles son, en su opinión, las principales funciones que un profesor debe desempeñar en el contexto escolar?

9.- ¿Cuáles son, para usted, las principales características que definen a un buen profesor de Educación Física?

3.- FORMACIÓN GENERAL

<p>10.- Está cursando la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos que destaca de su experiencia de formación?</p>	
<p>Aspectos positivos</p>	<p>Aspectos negativos</p>
<p>11.- ¿Cuáles eran sus intereses en relación a las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte cuando inició esta licenciatura?</p>	
<p>12.- ¿Cuáles son en la actualidad sus intereses en relación a la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte?</p>	

13.- Respecto a los fundamentos (conceptos) que usted va a necesitar para comprender y adaptarse mejor a su futuro ámbito laboral, ¿cree que los estudios de esta licenciatura carecen de algún tipo de formación en este sentido?

☐ Si

☐ No

14.- En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, ¿cuáles incluiría?

15.- Respecto a los procedimientos (saber hacer) que usted va a necesitar para comprender y adaptarse mejor a su futuro ámbito laboral, ¿cree que los estudios de esta licenciatura carecen de algún tipo de formación en este sentido?

☐ Si

☐ No

16.- En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, ¿cuáles incluiría?

4.-EXPECTATIVAS HACIA EL PRACTICUM

17.- A la hora de comenzar a cursar la asignatura del Practicum, ¿considera que tiene suficiente información sobre ella?

☐ Si

☐ No

18.- En caso de haber contestado negativamente la pregunta anterior, ¿cúal/es de las siguientes razones piensa que son la causa de esa desinformación?

☐ Mala información por parte del centro.

☐ Desinterés y abandono personal.

☐ Aún tengo tiempo a informarme durante el curso.

☐ Otras.

¿Cuáles?: _____

19.- ¿Qué importancia tiene el Practicum para su formación, respecto al resto de asignaturas de la licenciatura?

☐ Ninguna.

☐ Alguna, pero lo más importante son las otras asignaturas.

☐ La misma que cualquiera de las otras asignaturas.

☐ Es muy importante para mi formación.

☐ Otras. ¿Cuáles? _____

<p>20.- ¿Considera suficientes los conocimientos conceptuales y procedimentales recibidos en la carrera para afrontar el Practicum?</p> <p><input type="checkbox"/> Si</p> <p><input type="checkbox"/> No</p>	
<p>21.- En caso de haber contestado negativamente la pregunta anterior, ¿qué otros conocimientos echa en falta?</p>	
<p>22.- ¿Cuáles son, desde su opinión, los aprendizajes que va a adquirir con la realización del Practicum? (Señale al menos 3)</p>	
<p>Durante las prácticas</p>	<p>Durante la investigación</p>
<p>23.- ¿Cuáles cree que van a ser los principales problemas con los que se va a encontrar durante la realización del Practicum? (Señale al menos 3)</p>	
<p>Durante las prácticas</p>	<p>Durante la investigación</p>

24.- ¿Considera que está capacitado para resolver los problemas que se va a encontrar en el momento de realizar las prácticas?

☐ Si

☐ No

25.- Justifique la respuesta a la pregunta anterior.

26.- ¿Considera que está capacitado para resolver los problemas que se va a encontrar en el momento de realizar la investigación?

☐ Si

☐ No

27.- Justifique la respuesta dada a la pregunta anterior.

28.- ¿Cuál considera que es el papel que va a desempeñar el tutor del INEF durante la realización de Practicum?

29.- ¿La respuesta anterior coincide con lo que usted desearía?

☐ Si

☐ No

30.- En caso de haber contestado negativamente la pregunta anterior, ¿cómo le gustaría a usted, que fuese ese papel del tutor del INEF?

31.- ¿Cuál considera que es el papel que va a desempeñar el supervisor del centro de prácticas durante la realización del Practicum?

32.- ¿La respuesta anterior coincide con lo que usted desearía?

☐ Si

☐ No

33.- En caso de haber contestado negativamente la pregunta anterior, ¿cómo le gustaría que fuese ese papel del supervisor del centro de prácticas?

34.- ¿Va a realizar algún Itinerario Específico Curricular?

☐ Si

☐ No

35.- En caso *afirmativo*, ¿en qué?

☐ En Rendimiento deportivo.

☐ En Actividad física y salud.

☐ En Gestión y ocio deportivo.

36.- ¿En qué ámbito le gustaría realizar el Practicum?

37.- Justifique la respuesta dada a la pregunta anterior.

12.2. CUESTIONARIO II.

ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS Y PENSAMIENTO DE LOS ALUMNOS

El siguiente cuestionario pretende conseguir información respecto al pensamiento y sus experiencias durante el Practicum que ha vivido.

Le pedimos que responda con total sinceridad, ya que de sus opiniones depende el éxito de la investigación, por lo cual le agradecemos previamente su disposición.

INSTRUCCIONES PARA CUBRIR EL CUESTIONARIO:

- Lea atentamente todas las opciones antes de responder.
- Señale con una (x) la opción u opciones que mejor reflejen su estado de opinión.
- Si su opinión no está contemplada en las opciones que se le ofertan, elija el apartado de "otros" escribiendo a continuación su respuesta.
- En las respuestas abiertas, le rogamos que nos de toda aquella información que le parezca relevante, ya que se trata de preguntas de gran importancia para nuestra investigación.
- Si tiene alguna duda consúltela al equipo investigador.

!! GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!!

1.- CONCEPTOS

1.- ¿Cuál es, en su opinión, el papel de la asignatura de Educación Física en el curriculum escolar?

2.- ¿Cuáles son, en su opinión, las principales funciones que un profesor debe desempeñar en el contexto escolar?

3.- ¿Cuáles son, para usted, las principales características que definen a un buen profesor de Educación Física?

2.- FORMACIÓN GENERAL

<p>4.- Está cursando la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos que destaca de su experiencia de formación?</p>	
<p>Aspectos positivos</p>	<p>Aspectos negativos</p>
<p>5.- Cuándo inició esta licenciatura tenía unos intereses respecto a ella. ¿Permanecen los mismos en la actualidad?</p> <p><input type="checkbox"/> Si</p> <p><input type="checkbox"/> No</p>	
<p>6.- En caso de haber contestado negativamente la pregunta anterior, ¿qué nuevos intereses tiene?</p>	

7.- ¿Qué ámbito(s) profesional(es) desea desempeñar cuando termine su formación?. (Elija tres como máximo).

- ☐ Enseñanza primaria.
- ☐ Enseñanza secundaria.
- ☐ Enseñanza universitaria.
- ☐ Gestión deportiva.
- ☐ Animación sociodeportiva.
- ☐ Federaciones, clubs.
- ☐ Actividades extraescolares.
- ☐ Actividades en la naturaleza.
- ☐ Turismo.
- ☐ Comercial (equipamientos, mat.deportivo).
- ☐ Grupos especiales.
- ☐ Medios de comunicación.
- ☐ Investigación.
- ☐ Salud y actividad física.
- ☐ Otro ámbito.

¿Cuál?: _____

8.- Respecto a los fundamentos (conceptos) que usted va a necesitar para comprender y adaptarse mejor a su futuro ámbito laboral, ¿cree que los estudios de esta licenciatura carecen de algún tipo de formación en este

sentido?

☐ Si

☐ No

9.- En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, ¿cuáles incluiría?

10.- Respecto a los procedimientos (saber hacer) que usted va a necesitar para comprender y adaptarse mejor a su futuro ámbito laboral, ¿cree que los estudios de esta licenciatura carecen de algún tipo de formación en este sentido?

☐ Si

☐ No

11.- En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, ¿cuáles incluiría?

3.-EXPERIENCIAS EN EL PRACTICUM

12.- ¿Ha realizado algún Itinerario Específico Curricular?

☐ Si

☐ No

13.- En caso afirmativo, ¿en qué?

☐ En Rendimiento deportivo

☐ En Actividad física y salud

☐ En Gestión y ocio deportivo

14.- ¿En qué ámbito ha realizado el Practicum?

15.- A la hora de finalizar la asignatura del Practicum, ¿considera que ha tenido suficiente información sobre ella?

☐ Si

☐ No

16.- Justifique su respuesta.

17.- ¿Qué importancia ha tenido el Practicum para su formación, respecto al resto de asignaturas de la licenciatura?

- ☐ Ninguna.
- ☐ Alguna, pero lo más importante son las otras asignaturas.
- ☐ La misma que cualquiera de las otras asignaturas.
- ☐ Es muy importante para mi formación.
- ☐ Otras.

¿Cuáles? _____

18.- ¿Considera suficientes los conocimientos conceptuales y procedimentales recibidos en la carrera para afrontar el Practicum?

- ☐ Si
- ☐ No

19.- En caso de haber contestado negativamente la pregunta anterior, ¿qué otros conocimientos echó en falta?

20.- Después de haber vivido una experiencia de prácticas, ¿qué le sugiere la siguiente afirmación?: *“Toda experiencia práctica es formativa”*

21.- ¿Cuáles son los aprendizajes que ha adquirido con la realización del Practicum?

Durante las prácticas

Durante la investigación

22.- ¿Cuáles fueron los principales problemas con los que se encontró durante la realización del Practicum?.

Durante las prácticas

Durante la investigación

23.-¿ Cree que pudo resolver los problemas que le surgieron en las prácticas?.

Siempre

☐

Algunas veces

☐

Nunca

☐

24.- Justifique la respuesta a la pregunta anterior.

25.- ¿Estuvo capacitado para resolver los problemas que le surgieron en la investigación?.

Siempre

☐

Algunas veces

☐

Nunca

☐

26.- Justifique la respuesta dada a la pregunta anterior.

27.- ¿Cuál ha sido el papel que ha desempeñado el tutor del INEF durante la realización de Practicum?

28.- ¿La respuesta anterior coincide con lo que usted desearía?

☐ Si

☐ No

29.- En caso de haber contestado negativamente la pregunta anterior, ¿cómo le gustaría a usted que fuese ese papel del tutor del INEF?

30.- ¿Cuál considera que ha sido papel que ha desempeñado el supervisor del centro de prácticas durante la realización del Practicum?

31.- ¿La respuesta anterior coincide con lo que usted desearía?

☐ Si

☐ No

32.- En caso de haber contestado negativamente la pregunta anterior, ¿cómo le gustaría que fuese ese papel del supervisor del centro de prácticas?

33.- La siguiente escala hace referencia a las funciones formativas del Practicum. Una vez cursado, valore en qué grado se han conseguido en su caso dichas funciones. (*Rodee la opción que elija*).

- Aproximar a los alumnos a escenarios profesionales reales.

MUCHISIMO MUCHO ALGO POCO NADA

- Organizar y reorganizar marcos de referencia que les sirvan para entender y comprender mejor los conceptos y contenidos explicados y estudiados durante la carrera.

MUCHISIMO MUCHO ALGO POCO NADA

- Hacerse consciente de los puntos fuertes y débiles de cada uno; para reconocer y mejorar las propias aptitudes, actitudes y competencias personales.

MUCHISIMO MUCHO ALGO POCO NADA

- Hacerse consciente de las lagunas en la propia preparación y por tanto de las necesidades de formación.

MUCHISIMO MUCHO ALGO POCO NADA

- Reflexionar sobre lo que cada uno ha hecho y aprendido durante el periodo de prácticas.

MUCHISIMO MUCHO ALGO POCO NADA

34.- Si de usted dependiera, ¿realizaría algún cambio en la asignatura del Practicum?.

☐ Si

☐ No

35.- En caso afirmativo enumere cuales serían los cambios.

12.3. PREGUNTAS CATEGORIZADAS DEL CUESTIONARIO I.

3.- ¿Qué motivos le llevaron a tomar la decisión de matricularse en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte?

- 1- **Factores relacionados con el mundo del deporte y actividad física.** Incluye todos los indicadores referentes a haber practicado un deporte concreto o actividad física; al poder profundizar y especializarse en un ámbito determinado.
- 2- **Factores asociados a la enseñanza de la Educación Física.** Incluye el gusto por la docencia o enseñanza en cualquier ámbito de la Educación Física y el Deporte.
- 3- **Factores personales.** Incluye la opinión sobre las capacidades personales, vocacionales, etc.
- 4- **Posibilidades laborales/profesionales.** Incluye todos los indicadores relacionados con las salidas laborales, posibilidades de acceso al mercado de trabajo, etc.
- 5- **Por influencia de terceras personas.** Los individuos se refieren a indicadores en los que destacan personas tanto del ámbito familiar como del escolar.
- 6- **Otros.** Indicadores poco frecuentes entre los que se encuentran: circunstanciales, carácter integrador, posibilidad de realizar estudios universitarios, trato con la gente, con niños, etc.
- 7- **Indeterminado.**

.....

5.- Enumere tres características de los profesores que más lo marcaron en sus estudios, desde la Enseñanza Primaria hasta la actualidad.

DE FORMA POSITIVA

- 1- **Características pedagógico-profesionales.** Incluye indicadores que recogen características de un buen profesor: comunicador, motivador, facilitador de

aprendizaje, buen evaluador, creativo; y que responden al ejercicio y puesta en práctica de la profesión docente: disponibilidad, experiencia, responsabilidad, puntualidad, etc.

2- Características científicas. Hace referencia a indicadores como dominio de contenidos de la enseñanza, aportación de nuevos contenidos, etc.

3- Características personales. Se refiere a indicadores relativos a la personalidad de los profesores: agradable, abierto, paciente, respetuoso, sincero, etc.

4- Otros.

5- Indeterminado.

DE FORMA NEGATIVA

1- Características pedagógico-profesionales. Incluye indicadores que reflejan características contrarias a las que reuniría un buen profesor y contrarias a la labor profesional.

2- Características científicas. Hace referencia a indicadores como falta de dominio de contenidos de la enseñanza, no aporta nuevos contenidos, etc.

3- Características personales. Relativo a la personalidad del profesor.

4- Otros.

5- Indeterminado.

.....

6.- Desde el punto de vista de su experiencia personal, enumere los tres aspectos que han caracterizado la asignatura de Educación Física en el Instituto/os en que estudió.

ASPECTOS POSITIVOS

- 1- **Factores asociados al profesor.** Indicadores que se refieren a las características personales de los profesores, competencia profesional y a sus actitudes.
- 2- **Factores asociados al alumno.** Indicadores que recogen características y motivaciones personales.
- 3- **Factores asociados a la escuela.** Indicadores asociados a la propia institución escolar, infraestructuras.
- 4- **Factores asociados a los contenidos de la asignatura.** Indicadores que se refieren a: tipos de aprendizajes, juego, actividad.
- 5- **Factores asociados al planteamiento de la asignatura.** Indicadores que tienen que ver con la evaluación, diversión, etc.
- 6- **Factores asociados a las relaciones con compañeros.** Indicadores que atienden a la relación con los demás,
- 7- **Otros.**
- 8- **Indeterminado.**

ASPECTOS NEGATIVOS

- 1- **Características pedagógico-profesionales.** Indicadores que reflejan características contrarias a las que reuniría un buen profesor y contrarias a la labor profesional.
 - 2- **Características científicas.** Hace referencia a indicadores como falta de dominio de contenidos de la enseñanza, no aporta nuevos contenidos, etc.
 - 3- **Características personales.** Relativo a la personalidad del profesor.
 - 4- **Otros.** 5- **Indeterminado.**
-

7.- ¿Cuál es, en su opinión, el papel de la asignatura de Educación Física en el curriculum escolar?

- 1- **Efectos educativos generales.** Indicadores asociados a la función formadora, educadora, socializadora y valores.
- 2- **Gusto por las actividades físicas.** Esta categoría hace alusión al papel motivador de la asignatura hacia la Actividad Física.
- 3- **Catarsis de otras disciplinas.** Indicadores que hablan de la Educación Física como medio de liberación de energías y tensiones acumuladas en la vida cotidiana.
- 4- **Desarrollo de contenidos deportivos y cualidades físicas.** Indicadores relativos al tipo de contenidos y orientación que se le dará a la Actividad Física.
- 5- **Promoción de salud.** La Educación Física como medio de promoción de salud, hábitos, etc.
- 6- **Cubrir carencias de otras asignaturas.** La Educación Física entendida como complemento a otras asignaturas.
- 7- **Otros.**
- 8- **Indeterminado.**

.....

8.- ¿Cuáles son, en su opinión, las principales funciones que un profesor debe desempeñar en el contexto escolar?

- 1- **Orientar.** Función de guía y asesoramiento: aconsejar, tutorizar, conocer a los alumnos, preparar para la vida, etc.
- 2- **Facilitar la adquisición de aprendizajes.** Todas aquellas actividades que provocan una mejor adquisición de aprendizajes por parte del alumno: formar, transmitir, responder a dudas, reforzar, animar, motivar, capacidad didáctica, provocar la reflexión, promover la curiosidad, etc.

- 3- **Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.** Todas aquellas actividades de programación, selección, adaptación.
- 4- **Control de la clase.** Indicadores referidos a crear un buen clima, dirigir, etc.
- 5- **Evaluar.** Indicadores específicos de la evaluación como: seguir al alumno, corregir, observar sus evoluciones, etc.
- 6- **Investigar.** Incluye indicadores relativos al análisis que el docente debe hacer de su labor.
- 7- **Motivar.** Incluye indicadores en los que se concretiza el papel motivador del docente.
- 8- **Transmitir valores.** Incluye indicadores referidos a la función socializadora del docente.
- 9- **Otras.**
- 10- **Indeterminado.**

.....

9.- ¿Cuáles son, para usted, las principales características que definen a un buen profesor de Educación Física?

- 1- **Características pedagógicas- profesionales.** Hace referencia a indicadores que responden al ejercicio y puesta en práctica de la profesión docente: experiencia, disponibilidad, puntualidad, facilitador de aprendizajes, buen evaluador, reflexivo, creativo. etc.
- 2- **Características científicas.** Hace referencia a indicadores como: dominio de contenidos de la enseñanza, aportación de nuevos contenidos, etc.
- 3- **Características personales.** Se refiere a indicadores relativos a la personalidad de los profesores: agradable, abierto, etc.
- 4- **Otros.** 5- **Indeterminado.**

10.- Está cursando la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos que destaca de su experiencia de formación?

ASPECTOS POSITIVOS

- 1- **Factores asociados al profesorado.** Indicadores que hacen referencia a los profesores, colaboraciones, etc.
- 2- **Factores asociados al plan de estudios.** Indicadores que hacen referencia a ciertas asignaturas, a los cambios, diversidad, opcionalidad, etc.
- 3- **Factores asociados a la enseñanza-aprendizaje.** Indicadores que hacen referencia a ampliar conceptos, autoformación, aprobar, enseñanza individualizada, etc.
- 4- **Infraestructuras.** Indicadores en relación con fuentes bibliográficas, instalaciones, biblioteca, materiales, etc.
- 5- **Ambiente/clima de relación.** Indicadores relacionados con la cohesión, comunicación, conocer gente, desinhibición, etc.
- 6- **Otros.**
- 7- **Indeterminado.**

ASPECTOS NEGATIVOS

- 1- **Factores asociados al profesorado.** Critican la labor del docente.
- 2- **Factores asociados al plan de estudios.** Indicadores que hablan de la teoría, del tipo de asignaturas, de su pertinencia, etc.
- 3- **Factores asociados a la organización de centro.** Relativos a la regulación, gestión, etc.
- 4- **Factores asociados a la enseñanza-aprendizaje.** Indicadores relativos a la poca formación, calidad, repetición de contenidos, etc.

- 5- **Infraestructuras.** Relacionadas con los recursos, instalaciones, etc.
- 6- **Ambiente/clima de relación.** Indicadores referentes al egoísmo entre el alumnado, competencia, etc.
- 7- **Otros.**
- 8- **Indeterminado.**

.....

11.- ¿Cuáles eran sus intereses en relación a las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte cuando inició esta licenciatura?

- 1- **Profundizar en conocimientos pedagógico-científicos.** Indicadores que hacen referencia a aumentar el número de conocimientos específicos y mejorar la formación.
- 2- **Ámbitos profesionales a los que se puede acceder desde esta carrera.** Indicadores que señalan los diferentes ámbitos profesionales a los que acceder: educación, ocio, salud, gestión.
- 3- **Condiciones de trabajo.** Indicadores que describen la posibilidad de encontrar trabajo.
- 4- **Práctica deportiva.** Indicadores relacionados con la posibilidad de seguir haciendo deporte.
- 5- **Otros.** 6- **Indeterminado.**

.....

12.- ¿Cuáles son en la actualidad sus intereses en relación a la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte?

Profundizar en conocimientos pedagógico-científicos. Indicadores que hacen referencia a aumentar el número de conocimientos específicos y mejorar la formación.

- 1- **Ámbitos profesionales a los que se puede acceder desde esta carrera.** Indicadores que señalan los diferentes ámbitos a los que accede un educador físico: ocio, salud, etc.
 - 2- **Condiciones de trabajo.** Indicadores que describen la posibilidad de conseguir trabajo.
 - 3- **Finalizar la carrera lo antes posible.** Indicadores que hacen referencia a aspectos como: prisa por acabar, terminar ya.
 - 4- **Otros.** 5- **Indeterminado.**
-

14.- En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, ¿cuáles incluiría?

- 1- **Fundamentos de intervención educativa.** Indicadores que aluden a fundamentos pedagógicos, de investigación, didáctica, teoría de la Educación Física.
 - 2- **Fundamentos de entrenamiento deportivo.** Indicadores relacionados con el ámbito del entrenamiento.
 - 3- **Fundamentos relacionados con las ciencias de la salud.** Indicadores relacionados con la terapéutica y ciencias médicas.
 - 4- **Fundamentos relacionados con la orientación laboral.** Indicadores relacionados con las posibilidades y salidas laborales.
 - 5- **Otros.** 6- **Indeterminado.**
-

16.- En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, ¿cuáles incluiría?

- 1- **Carencia respecto al número y tipo de prácticas.** Se hace referencia a la necesidad de más prácticas reales y no simuladas.

- 2- **Carencia de formación psico-pedagógica.** Recoge desde técnicas de dinámica de grupo, hablar en público, etc.
 - 3- **Formación poco actualizada.** Relacionada fundamentalmente con el saber actuar.
 - 4- **Otros.** 5- **Indeterminado.**
-

21.- En caso de haber contestado negativamente la pregunta anterior, ¿qué otros conocimientos echa en falta?

- 1- **Conocimientos específicos del Practicum.** Observación, elaboración de memorias, diseño, etc.
- 2- **Conocimientos para la intervención educativa.** Conceptos didácticos, poca práctica docente, prácticas más reales, etc.
- 3- **Conocimientos sobre rendimiento deportivo.** Deportes, preparación física, etc.
- 4- **Conocimientos sobre los ámbitos de la psicología.** Referidos a aspectos psicológicos del adolescente.
- 5- **Conocimientos sobre gestión-planificación.** Planificación, ámbito administrativo, etc.
- 6- **Conocimientos procedimentales.** Falta de contenidos procedimentales sobre saber hacer, actuar , etc.
- 7- **Conocimientos que aún no se han recibido por estar en periodo de formación .**
- 8- **Otros.**
- 9- **Indeterminado.**

22.- ¿Cuáles son, desde su opinión, los aprendizajes que va a adquirir con la realización del Practicum?. (Señale al menos 3)

DURANTE LA PRÁCTICA

- 1- Aprendizajes relacionados con la planificación.** Indicadores relacionados con la programación y organización de la práctica.
- 2- Aprendizajes necesarios para una buena interacción y trabajo con los otros.** Indicadores referidos a la relación con los grupos, al control sobre los mismos, etc.
- 3- Estrategias de intervención.** Indicadores que hacen referencia a como ser un buen profesional en el ámbito en que se interviene, a saber transmitir, a técnicas de actuación, etc.
- 4- Aprendizajes relacionados con la gestión de material e instalaciones.** Indicadores que hacen referencia al uso de instalaciones.
- 5- Aprendizajes referentes a la definición del marco profesional.** Indicadores que tiene que ver con la adaptación laboral, conocer el estado real de nuestro campo profesional, etc.
- 6- Reelaboración del conocimiento académico.** Indicadores referidos a la adaptación de lo aprendido a un contexto real.
- 7- Autoevaluación.** Indicadores referidos al conocimiento de las propias posibilidades.
- 8- Otros.**
- 9- Indeterminado.**

DURANTE LA INVESTIGACIÓN

- 1- Aprendizajes relacionados con el diseño y aplicación del método científico.** Indicadores que recogen los aprendizajes relacionados con la aplicación

específica de los conocimientos estudiados sobre investigación.

- 2- **Aprendizajes sobre la realidad de intervención.** Indicadores referentes a las posibilidades que dicha investigación conlleva para el conocimiento de la realidad de intervención.
- 3- **Aprendizajes que conllevan una práctica reflexiva.** Indicadores referidos a la capacidad de decidir, aprender a resolver problemas, a la toma de conciencia, etc.
- 4- **Aprendizajes necesarios para una buena interacción y trabajo con los otros.** Indicadores referidos al trabajo en grupo de investigación y a los aprendizajes que conlleva.
- 5- **Experiencias.** Indicadores referidos a tener experiencia como investigadores en la realidad.
- 6- **Otros.**
- 7- **Indeterminado.**

.....

22.- *¿Cuáles cree que van a ser los principales problemas con los que se va a encontrar durante la realización del Practicum?. (Señale al menos 3)*

DURANTE LA PRÁCTICA

- 1- **Problemas en la formación general del alumno.** Se refiere a aquellas carencias que posee el alumno en su formación global, que le impiden desarrollar distintos aspectos dentro de la práctica sin hacer referencia específica a la intervención directa.
- 2- **Problemas de intervención.** Viene determinada por aquellas carencias que el alumno tiene respecto a elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como su organización, programación, relación con los alumnos, etc.
- 3- **Problemas con el tutor o supervisor.** Referida a la falta de conocimientos del profesor tutor o del supervisor, así como a la relación existente entre ambos o a la actitud de alguno de ellos.

- 4- **Problemas de organización.** Son aquellos que van referidos a aspectos de organización del Practicum, que afectan de forma directa al alumno para la realización del mismo.
- 5- **Problemas asociados a las características y circunstancias personales.** Referidos a causas y problemas ajenos al Practicum que pueden influir en su desarrollo.
- 6- **Otros.** 7- **Indeterminado.**

DURANTE LA INVESTIGACIÓN

- 1- **Problemas en la formación general del alumno.** Se refiere a aquellas carencias que posee el alumno en su formación global, que le impiden desarrollar distintos aspectos dentro de la investigación. Tienen que ver también con problemas para el diseño de la investigación, no para la puesta en práctica de la misma.
- 2- **Problemas de desarrollo de la investigación.** Viene determinada por aquellas carencias que el alumno tiene respecto a elementos del diseño pero en la aplicación del mismo: como hacer, recoger datos, analizarlos, etc.
- 3- **Problemas con el tutor.** Referida a la falta de conocimientos del profesor tutor y a la falta de formación en investigación.
- 4- **Problemas de organización.** Son aquellos que van referidos a aspectos de organización del Practicum, que afectan de forma directa al alumno para la realización de la investigación.
- 5- **Problemas asociados a las características y circunstancias personales.** Referidos a causas y problemas ajenos al Practicum que pueden influir en su desarrollo.
- 6- **Otros.**
- 7- **Indeterminado.**

25.- Justifique la respuesta a la pregunta anterior.

RESPUESTA POSITIVA

- 1- Ayuda del tutor o de otros profesores.**
- 2- Aportaciones de experiencias previas.**
- 3- Aportaciones de conocimientos adquiridos.**
- 4- Individualmente.**
- 5- Fuentes de documentación.**
- 6- Otros.**
- 7- Indeterminado.**

RESPUESTA NEGATIVA

- 1- Relacionado con el abandono y falta de información por parte del tutor o profesores del Practicum.**
 - 2- Falta de experiencias previas.**
 - 3- Carencias de conocimientos necesarios.**
 - 4- Motivos personales.**
 - 5- Otros.**
 - 6- Indeterminado.**
-

27.- Justifique la respuesta a la pregunta anterior.

RESPUESTA POSITIVA

- 1- Ayuda del tutor o de otros profesores.**
- 2- Aportaciones de experiencias previas.**
- 3- Aportaciones de conocimientos adquiridos.**

- 4- Individualmente.
- 5- Fuentes de documentación.
- 6- Otros.
- 7- Indeterminado.

RESPUESTA NEGATIVA

- 1- Relacionado con el abandono y falta de información por parte del tutor o profesores del Practicum.
 - 2- Falta de experiencias previas.
 - 3- Carencias de conocimientos necesarios.
 - 4- Motivos personales.
 - 5- Otros. 6- Indeterminado.
-

28.- ¿Cuál considera que es el papel que va a desempeñar el tutor del INEF durante la realización del Practicum?

- 1- **Orientar.** Indicadores tales como: guiar, aconsejar, dirigir, ayudar, poner en antecedentes, conducir, llevarnos por el buen camino, etc.
- 2- **Motivar.** Indicadores como: apoyar, transmitir confianza, etc.
- 3- **Formar.** Indicadores tales como: información previa, capaz de solucionar problemas, facilitar información, etc.
- 4- **Supervisar.** Indicadores relacionados con evaluar, corregir, examinar, etc.
- 5- **Aportar experiencia personal.** Como profesional más experto y cualificado.
- 6- **Poco comprometido.** Indicadores que hablan de su indiferencia, abandono, poco implicado, vago, etc.
- 7- Otros. 8- Indeterminado

30.- En caso de haber contestado negativamente a la pregunta anterior, ¿cómo le gustaría a usted, que fuese ese papel del tutor del INEF?

- 1- **Orientar.** Indicadores tales como: guiar, aconsejar, dirigir, ayudar, poner en antecedentes, conducir, llevarnos por el buen camino, etc.
- 2- **Motivar.** Indicadores como: apoyar, transmitir confianza, etc.
- 3- **Aportar experiencia personal.** Como profesional más experto y cualificado.
- 4- **Comprometido.** Indicadores que hablan de su implicación: dialogante, con ganas de aprender y de ayudar, etc.
- 5- **Otros.** 6- **Indeterminado.**

.....

31.- ¿Cuál considera que es el papel que va a desempeñar el supervisor del centro de prácticas durante la realización del Practicum?

- 1- **Orientar.** Indicadores tales como: guiar, aconsejar, dirigir, mostrar lo que hay que hacer, etc.
- 2- **Motivar.** Indicadores como: apoyo moral, transmitir confianza, etc.
- 3- **Formar.** Indicadores tales como: enseñar como se realiza el trabajo, transmitir experiencia, etc.
- 4- **Supervisar.** Indicadores como: opinar, comentar, vigilar, observar, etc.
- 5- **Evaluar.** Indicadores como: evaluar, dar el visto bueno a tu proyecto, etc.
- 6- **Facilitar la experiencia práctica.** Indicadores como: informar al grupo, dejarte hacer, ayudar a conocer el grupo, etc.
- 7- **Poco comprometido.** Indicadores que hablan de su indiferencia, abandono, poco implicado, pasa del alumno, no le deja hacer, etc.
- 8- **Otros.**
- 9- **Indeterminado.**

33.- En caso de haber contestado negativamente a la pregunta anterior, ¿cómo le gustaría a usted, que fuese el papel del supervisor del centro de prácticas?

- 1- **Orientar.** Indicadores tales como: guiar, aconsejar, dirigir, mostrar lo que hay que hacer, etc.
 - 2- **Motivar.** Indicadores como: apoyo moral, transmitir confianza, etc.
 - 3- **Formar.** Indicadores tales como: enseñar como se realiza el trabajo, transmitir experiencia, etc.
 - 4- **Supervisar.** Indicadores como: opinar, comentar, vigilar, observar, etc.
 - 5- **Evaluar.** Indicadores como: evaluar, dar el visto bueno a tu proyecto, etc.
 - 6- **Facilitar la experiencia práctica.** Indicadores como: colabora con el tutor, informar al grupo, dejarte hacer, ayudar a conocer el grupo, etc.
 - 7- **Comprometido.** Indicadores como: implicado, dialogante, ganas de aprender, etc.
 - 8- **Otros.** 9- **Indeterminado.**
-

36.- ¿En qué ámbito le gustaría realizar el Practicum?

- 1- **Rendimiento.**
- 2- **Salud.**
- 3- **Ocio.**
- 4- **Educación Física Especial.**
- 5- **Gestión.**
- 6- **Docencia.**
- 7- **Otros.** 8- **Indeterminado.**

37.- Justifique la respuesta dada a la pregunta anterior.

- 1- **Gusto por el ámbito elegido.** Indicadores que hacen referencia al gusto por los ámbitos señalados en la pregunta anterior, sin referirse a motivos de futuro.
- 2- **Aumentar conocimiento y experiencia.** Indicadores que reflejan el interés por mejorar la formación específica en un ámbito concreto.
- 3- **Cualidades personales.** Indicadores que hacen alusión a motivos de tipo personal.
- 4- **Poner en práctica conocimientos adquiridos.** Indicadores que se refieren a la necesidad de comprobar en la práctica los postulados teóricos adquiridos durante la carrera.
- 5- **Posibilidad de completar y/o convalidar estudios.** Indicadores que hacen referencia a posibilidades futuras de convalidar otros estudios o completar la orientación de un curriculum.
- 6- **Oportunidades profesionales.** Indicadores que expresan el interés por buscar salidas laborales en ese ámbito, mejores oportunidades, etc.
- 7- **Posibilidades de relación social.** Indicadores que aluden al gusto por relacionarse con la gente.
- 8- **Otros.**
- 9- **Indeterminado.**

12.4. PREGUNTAS CATEGORIZADAS DEL CUESTIONARIO II

1.- ¿Cuál es, en su opinión, el papel de la asignatura de Educación Física en el curriculum escolar?

- 1- **Efectos educativos generales.** Indicadores asociados a la función formadora, educadora, socializadora y valores.
 - 2- **Gusto por las actividades físicas.** Esta categoría hace alusión al papel motivador de la asignatura hacia la Actividad Física.
 - 3- **Catarsis de otras disciplinas.** Indicadores que hablan de la Educación Física como medio de liberación de energías y tensiones acumuladas en la vida cotidiana.
 - 4- **Desarrollo de contenidos deportivos y cualidades físicas.** Indicadores relativos al tipo de contenidos y orientación que se le dará a la Actividad Física.
 - 5- **Promoción de salud.** La Educación Física como medio de promoción de salud, hábitos, etc.
 - 6- **Cubrir carencias de otras asignaturas.** La Educación Física entendida como complemento a otras asignaturas.
 - 7- **Otros.**
 - 8- **Indeterminado.**
-

2.- ¿Cuáles son, en su opinión, las principales funciones que un profesor debe desempeñar en el contexto escolar?

- 1- **Orientar.** Función de guía y asesoramiento: aconsejar, tutorizar, conocer a los alumnos, preparar para la vida, etc.

- 2- **Facilitar la adquisición de aprendizajes.** Todas aquellas actividades que provocan una mejor adquisición de aprendizajes por parte del alumno: formar, transmitir, responder a dudas, reforzar, animar, motivar, capacidad didáctica, provocar la reflexión, promover la curiosidad, etc.
- 3- **Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.** Todas aquellas actividades de programación, selección, adaptación.
- 4- **Control de la clase.** Indicadores referidos a crear un buen clima, dirigir, etc.
- 5- **Evaluar.** Indicadores específicos de la evaluación como: seguir al alumno, corregir, observar sus evoluciones, etc.
- 6- **Investigar.** Incluye indicadores relativos al análisis que el docente debe hacer de su labor.
- 7- **Motivar.** Incluye indicadores en los que se concretiza el papel motivador del docente.
- 8- **Transmitir valores.** Incluye indicadores referidos a la función socializadora del docente.
- 9- **Otras.**
- 10- **Indeterminado.**

.....

3.- ¿Cuáles son, para usted, las principales características que definen a un buen profesor de Educación Física?

- 1- **Características pedagógicas- profesionales.** Hace referencia a indicadores que responden al ejercicio y puesta en práctica de la profesión docente: experiencia, disponibilidad, puntualidad, facilitador de aprendizajes, buen evaluador, reflexivo, creativo. etc.
- 2- **Características científicas.** Hace referencia a indicadores como: dominio de contenidos de la enseñanza, aportación de nuevos contenidos, etc.

3- Características personales. Se refiere a indicadores relativos a la personalidad de los profesores: agradable, abierto, etc.

4- Otros.

5- Indeterminado.

.....

4.- Está cursando la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos que destaca de su experiencia de formación?

ASPECTOS POSITIVOS

1- Factores asociados al profesorado. Indicadores que hacen referencia a los profesores, colaboraciones, etc.

2- Factores asociados al plan de estudios. Indicadores que hacen referencia a ciertas asignaturas, a los cambios, diversidad, opcionalidad, etc.

3- Factores asociados a la enseñanza-aprendizaje. Indicadores que hacen referencia a ampliar conceptos, autoformación, aprobar, enseñanza individualizada, etc.

4- Infraestructuras. Indicadores en relación con fuentes bibliográficas, instalaciones, biblioteca, materiales, etc.

5- Ambiente/clima de relación. Indicadores relacionados con la cohesión, comunicación, conocer gente, desinhibición, etc.

6- Otros.

7- Indeterminado.

ASPECTOS NEGATIVOS

1- Factores asociados al profesorado. Critican la labor del docente.

- 2- **Factores asociados al plan de estudios.** Indicadores que hablan de la teoría, del tipo de asignaturas, de su pertinencia, etc.
 - 3- **Factores asociados a la organización de centro.** Relativos a la regulación, gestión, etc.
 - 4- **Factores asociados a la enseñanza-aprendizaje.** Indicadores relativos a la poca formación, calidad, repetición de contenidos, etc.
 - 5- **Infraestructuras.** Relacionadas con los recursos, instalaciones, etc.
 - 6- **Ambiente/clima de relación.** Indicadores referentes al egoísmo entre el alumnado, competencia, etc.
 - 7- **Otros.**
 - 8- **Indeterminado.**
-

6.- En caso de haber contestado negativamente la pregunta anterior, ¿qué nuevos intereses tiene?

- 1- **Profundizar en conocimientos pedagógico-científicos.** Indicadores que hacen referencia a aumentar el número de conocimientos específicos y mejorar la formación.
- 2- **Ámbitos profesionales a los que se puede acceder desde esta carrera.** Indicadores que señalan los diferentes ámbitos a los que accede un educador físico: ocio, salud, etc.
- 3- **Condiciones de trabajo.** Indicadores que describen la posibilidad de conseguir trabajo.
- 4- **Finalizar la carrera lo antes posible.** Indicadores que hacen referencia a aspectos como: prisa por acabar, terminar ya.
- 5- **Otros.** 6- **Indeterminado.**

9.- En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, ¿cuáles incluiría?

- 1- **Fundamentos de intervención educativa.** Indicadores que aluden a fundamentos pedagógicos, de investigación, didáctica, teoría de la Educación Física.
- 2- **Fundamentos de entrenamiento deportivo.** Indicadores relacionados con el ámbito del entrenamiento.
- 3- **Fundamentos relacionados con las ciencias de la salud.** Indicadores relacionados con la terapéutica y ciencias médicas.
- 4- **Fundamentos relacionados con la orientación laboral.** Indicadores relacionados con las posibilidades y salidas laborales.
- 5- **Otros.**
- 6- **Indeterminado.**

.....
11.- En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, ¿cuáles incluiría?

- 1- **Carencia respecto al número y tipo de prácticas.** Se hace referencia a la necesidad de más prácticas reales y no simuladas.
- 2- **Carencia de formación psico-pedagógica.** Recoge desde técnicas de dinámica de grupo, hablar en público, etc.
- 3- **Formación poco actualizada.** Relacionada fundamentalmente con el saber actuar.
- 4- **Formación sobre gestión y ocio.** Incluye indicadores relacionados con estos ámbitos de intervención.
- 5- **Otros.** 6- **Indeterminado.**

17.- Justifique su respuesta.

RESPUESTAS AFIRMATIVAS

- 1- Los tutores y los profesores facilitaban la información necesaria.
- 2- Hubo reuniones informativas.
- 3- Otros.
- 4- Indeterminado.

RESPUESTAS NEGATIVAS

- 1- Problemas relacionados con la persona que facilitaba la información (profesor de Practicum, tutor).
- 2- Problemas relacionados con el momento en que se daba la información (tarde).
- 3- Problemas relacionados con la manera de facilitar la información (dosier, reuniones...).
- 4- Otros.
- 5- Indeterminado.

.....

19.- En caso de haber contestado negativamente la pregunta anterior, ¿qué otros conocimientos echa en falta?

- 1- Conocimientos específicos del Practicum. Observación, elaboración de memorias, diseño, etc.
- 2- Conocimientos para la intervención educativa. Conceptos didácticos, poca práctica docente, prácticas más reales, etc.
- 3- Conocimientos sobre rendimiento deportivo. Deportes, preparación física, etc.
- 4- Conocimientos sobre los ámbitos de la psicología. Referidos a aspectos psicológicos del adolescente.

- 5- **Conocimientos sobre gestión-planificación.** Planificación, ámbito administrativo, etc.
- 6- **Conocimientos procedimentales.** Falta de contenidos procedimentales sobre saber hacer, actuar , etc.
- 7- **Conocimientos que aún no se han recibido por estar en periodo de formación .**
- 8- **Otros.** 9- **Indeterminado.**

.....

20.- *Después de haber vivido una experiencia de prácticas, ¿qué le sugiere la siguiente afirmación: "Toda experiencia práctica es formativa"?*

- 1- **Totalmente de acuerdo con la frase enunciada.**
- 2- **Se responde afirmativamente, pero se añaden condicionantes.**
- 3- **Se responde afirmativamente, a pesar de las experiencias negativas.**
- 4- **Se responde afirmativamente, pero se pone en duda que la formación conlleve aprendizajes positivos.**
- 5- **Se responde negativamente, motivado por las experiencias vividas.**
- 6- **Otros.** 7- **Indeterminado.**

.....

21.- **¿Cuáles son los aprendizajes que ha adquirido con la realización del Practicum?**

DURANTE LA PRÁCTICA

- 1- **Aprendizajes relacionados con la planificación.** Indicadores relacionados con la programación y organización de la práctica.
- 2- **Aprendizajes necesarios para una buena interacción y trabajo con los otros.** Indicadores referidos a la relación con los grupos, control sobre los mismos, etc.

- 3- **Estrategias de intervención.** Indicadores que hacen referencia a como ser un buen profesional en el ámbito en que se interviene, a saber transmitir, a técnicas de actuación, etc.
- 4- **Aprendizajes relacionados con la gestión de material e instalaciones.** Indicadores que hacen referencia al uso de instalaciones.
- 5- **Aprendizajes referentes a la definición del marco profesional.** Indicadores que tiene que ver con la adaptación laboral, conocer el estado real de nuestro campo profesional, etc.
- 6- **Reelaboración del conocimiento académico.** Indicadores referidos a la adaptación de lo aprendido a un contexto real.
- 7- **Pocos o ninguno.**
- 8- **Otros.** 9- **Indeterminado.**

DURANTE LA INVESTIGACIÓN

- 1- **Aprendizajes relacionados con el diseño y aplicación del método científico.** Indicadores que recogen los aprendizajes relacionados con la aplicación específica de los conocimientos estudiados sobre investigación.
- 2- **Aprendizajes sobre la realidad de intervención.** Indicadores referentes a las posibilidades que dicha investigación conlleva para el conocimiento de la realidad de intervención.
- 3- **Aprendizajes que conllevan una práctica reflexiva.** Indicadores referidos a la capacidad de decidir, aprender a resolver problemas, a la toma de conciencia, etc.
- 4- **Aprendizajes necesarios para una buena interacción y trabajo con los otros.** Indicadores referidos al trabajo en grupo de investigación y a los aprendizajes que conlleva.
- 5- **Pocos o ninguno.**
- 6- **Otros.** 7- **Indeterminado.**

22.- ¿Cuáles fueron los principales problemas con los que se encontró durante la realización del Practicum?

DURANTE LA PRÁCTICA

- 1- **Problemas en la formación general del alumno.** Se refiere a aquellas carencias que posee el alumno en su formación global, que le impiden desarrollar distintos aspectos dentro de la práctica sin hacer referencia específica a la intervención directa.
- 2- **Problemas de intervención.** Viene determinada por aquellas carencias que el alumno tiene respecto a elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como su organización, programación, relación con los alumnos, etc.
- 3- **Problemas con el tutor o supervisor.** Referida a la falta de conocimientos del profesor tutor o del supervisor, así como a la relación existente entre ambos o a la actitud de alguno de ellos.
- 4- **Problemas de organización.** Son aquellos que van referidos a aspectos de organización del Practicum, que afectan de forma directa al alumno para la realización del mismo.
- 5- **Problemas asociados a las características y circunstancias personales.** Referidos a causas y problemas ajenos al Practicum que pueden influir en su desarrollo.
- 6- **Otros.** 7- **Indeterminado.**

DURANTE LA INVESTIGACIÓN

- 1- **Problemas en la formación general del alumno.** Se refiere a aquellas carencias que posee el alumno en su formación global, que le impiden desarrollar distintos aspectos dentro de la investigación. Tienen que ver también con problemas para el diseño de la investigación, no para la puesta en práctica de la misma.

- 2- **Problemas de desarrollo de la investigación.** Viene determinada por aquellas carencias que el alumno tiene respecto a elementos del diseño pero en la aplicación del mismo: como hacer, recoger datos, analizarlos, etc.
 - 3- **Problemas con el tutor.** Referida a la falta de conocimientos del profesor tutor y a la falta de formación en investigación.
 - 4- **Problemas de organización.** Son aquellos que van referidos a aspectos de organización del Practicum, que afectan de forma directa al alumno para la realización de la investigación.
 - 5- **Problemas asociados a las características y circunstancias personales.** Referidos a causas y problemas ajenos al Practicum que pueden influir en su desarrollo.
 - 6- **Otros.** 7- **Indeterminado.**
-

24.- Justifique la respuesta a la pregunta anterior.

- 1- **Ayuda del tutor o de otros profesores.**
- 2- **Aportaciones de experiencias previas.**
- 3- **Aportaciones de conocimientos adquiridos.**
- 4- **Individualmente.**
- 5- **Realizando adaptaciones (grupo, alumnos, programación).**
- 6- **Falta de ayuda y colaboración por parte del tutor y/o el supervisor.**
- 7- **Falta de experiencia.**
- 8- **Problemas de organización, control y espacio/tiempo.**
- 9- **Otros.**
- 10- **Indeterminado.**

26.- Justifique la respuesta a la pregunta anterior.

- 1- **Ayuda del tutor, del supervisor y otros profesores.**
- 2- **Aportaciones de experiencias previas.**
- 3- **Aportaciones de conocimientos adquiridos.**
- 4- **Individualmente.**
- 5- **Reestructurando la investigación en función de las posibilidades y necesidades.**
- 6- **Falta de ayuda y colaboración por parte del tutor y/o el supervisor.**
- 7- **Falta de experiencia.**
- 8- **Condiciones de aplicación de la investigación**
- 9- **Otros.**
- 10- **Indeterminado.**

.....

27.- ¿Cuál ha sido el papel que ha desempeñado el tutor del INEF durante la realización del Practicum?

- 1- **Orientar.** Indicadores tales como: guiar, aconsejar, dirigir, ayudar, poner en antecedentes, conducir, llevarnos por el buen camino, etc.
- 2- **Motivar.** Indicadores como: apoyar, transmitir confianza, etc.
- 3- **Formar.** Indicadores tales como: información previa, capaz de solucionar problemas, facilitar información, etc.
- 4- **Supervisar.** Indicadores relacionados con revisar, seguimiento, vigilar, etc.
- 5- **Evaluar.** Indicadores tales como evaluar, corregir, etc.
- 6- **Aportar experiencia personal.** Como profesional más experto y cualificado.

- 7- **Poco comprometido.** Indicadores que hablan de su indiferencia, abandono, poco implicado, vago, etc.
 - 8- **Otros.**
 - 9- **Indeterminado.**
-

29.- En caso de haber contestado negativamente a la pregunta anterior, ¿cómo le gustaría a usted, que fuese ese papel del tutor del INEF?

- 1- **Orientar.** Indicadores tales como: guiar, aconsejar, dirigir, ayudar, poner en antecedentes, conducir, llevarnos por el buen camino, etc.
 - 2- **Motivar.** Indicadores como: apoyar, transmitir confianza, etc.
 - 3- **Aportar experiencia personal.** Como profesional más experto y cualificado.
 - 4- **Comprometido.** Indicadores que hablan de su implicación: dialogante, con ganas de aprender y de ayudar, etc.
 - 5- **Otros.**
 - 6- **Indeterminado.**
-

30.- ¿Cuál considera que ha sido el papel que ha desempeñado el supervisor del centro de prácticas durante la realización del Practicum?

- 1- **Orientar.** Indicadores tales como: guiar, aconsejar, dirigir, mostrar lo que hay que hacer, etc.
- 2- **Motivar.** Indicadores como: apoyo moral, transmitir confianza, etc.
- 3- **Formar.** Indicadores tales como: enseñar como se realiza el trabajo, transmitir experiencia, etc.
- 4- **Supervisar.** Indicadores como: opinar, comentar, vigilar, observar, etc.

- 5- **Evaluar.** Indicadores como: evaluar, dar el visto bueno a tu proyecto, etc.
- 6- **Facilitar la experiencia práctica.** Indicadores como: informar al grupo, dejarte hacer, ayudar a conocer el grupo, etc.
- 7- **Poco comprometido.** Indicadores que hablan de su indiferencia, abandono, poco implicado, pasa del alumno, no le deja hacer, etc.
- 8- **Otros.**
- 9- **Indeterminado.**

.....

32.- En caso de haber contestado negativamente a la pregunta anterior, ¿cómo le gustaría a usted, que fuese el papel del supervisor del centro de prácticas?

- 1- **Orientar.** Indicadores tales como: guiar, aconsejar, dirigir, mostrar lo que hay que hacer, etc.
- 2- **Motivar.** Indicadores como: apoyo moral, transmitir confianza, etc.
- 3- **Formar.** Indicadores tales como: enseñar como se realiza el trabajo, transmitir experiencia, etc.
- 4- **Supervisar.** Indicadores como: opinar, comentar, vigilar, observar, etc.
- 5- **Evaluar.** Indicadores como: evaluar, dar el visto bueno a tu proyecto, etc.
- 6- **Facilitar la experiencia práctica.** Indicadores como: colabora con el tutor, informar al grupo, dejarte hacer, ayudar a conocer el grupo, etc.
- 7- **Comprometido.** Indicadores como: implicado, dialogante, ganas de aprender, etc.
- 8- **Otros.**
- 9- **Indeterminado.**

35.- En caso afirmativo enumere cuales serían los cambios.

- 1- Factores asociados a la asignatura.**
- 2- Factores asociados a la organización temporal.**
- 3- Factores asociados a la transmisión de la información.**
- 4- Factores asociados a la coordinación entre personas e instituciones.**
- 5- Factores asociados a las actividades de tutorización y supervisión.**
- 6- Otros.**
- 7- Indeterminado.**

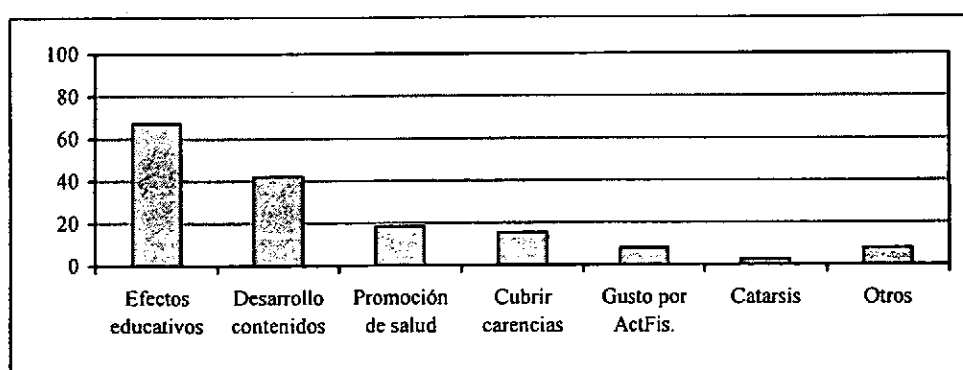
12.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL PENSAMIENTO DE LOS ALUMNOS AL FINALIZAR EL PRACTICUM II.

A continuación vamos a llevar a cabo el análisis e interpretación de las experiencias vividas a lo largo de los dos cursos que ha durando el Practicum, así como el estudio del pensamiento al finalizarlo.

1. CONCEPTOS.

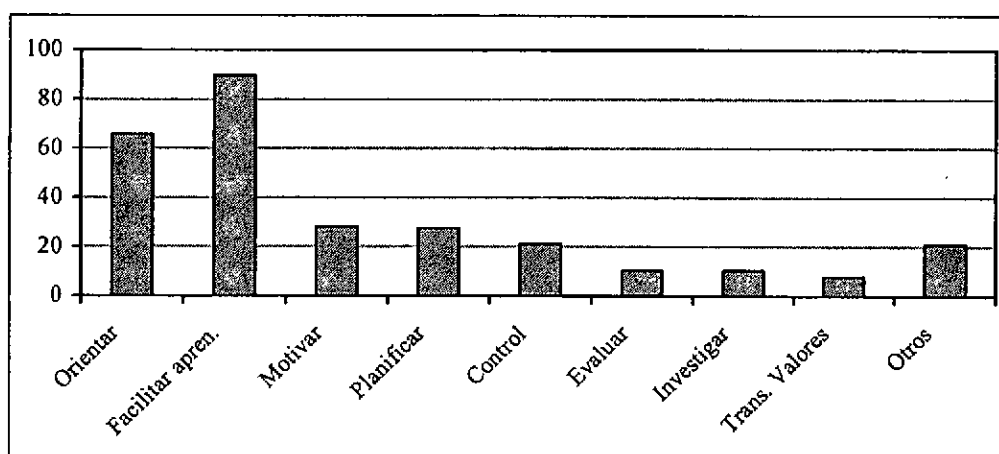
Siguiendo en la línea de las teorías de la socialización nos interesa comprobar cuáles son las concepciones en el momento de finalizar la formación en preservicio con el objeto de poder posteriormente contrastarlas, comprobar su posible evolución y comprender sus causas.

La primera pregunta se refiere al **papel de la asignatura de Educación Física en el curriculum escolar**. La categoría con el porcentaje más elevado es la de efectos educativos generales (67.1%), seguida de la de desarrollo de contenidos deportivos y cualidades físicas (42.1%). Con porcentajes de 18.4% y 15.8% respectivamente se encuentran la promoción de la salud y cubrir carencias de otras asignaturas. Las otras categorías presentan porcentajes poco significativos. Debemos destacar que en esta categoría nos encontramos con un elevado número de respuestas indeterminadas (23.1%).



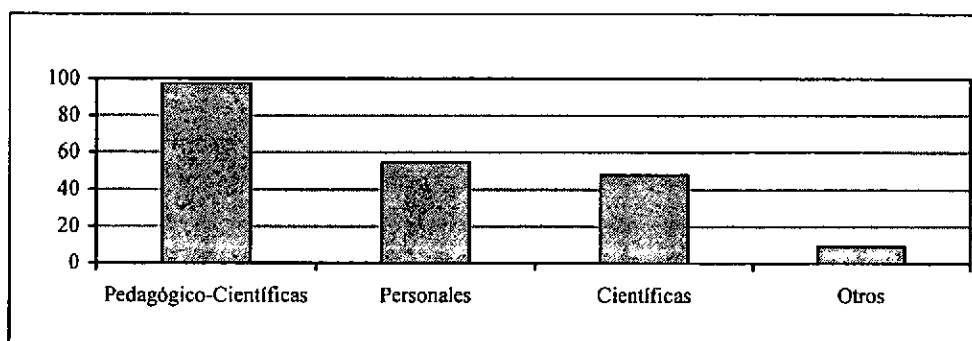
Gráfica Anexo 1. Papel de la asignatura de E.F. dentro del curriculum escolar.

En la segunda se recogen las **principales funciones del profesor de Educación Física en el contexto escolar**. Destaca el elevado número de elecciones que tienen las dos primeras categorías, orientar (65.8%) y facilitar la adquisición de aprendizajes (89.5%). Con porcentajes más bajos se encuentran otras tres categorías: motivar (28.9%), planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje (27.6%) y control de clase (21.1%). Evaluar e investigar presentan un porcentaje de 10.5% y transmitir valores un 7.9%.



Gráfica Anexo 2. Funciones del profesor dentro del contexto escolar.

En la última se atiende a las **características de un buen profesor de Educación Física**, en la que los alumnos hacen referencia a todas las categorías. Las características pedagógicas y profesionales (97.3%) es la más señalada, seguida de las características personales (54.7%) y las características científicas (48%).



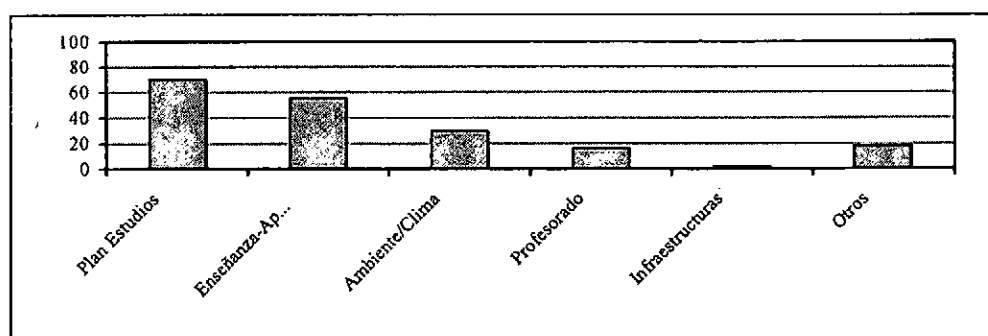
Gráfica Anexo 3. Características de un buen profesor.

2. FORMACIÓN GENERAL.

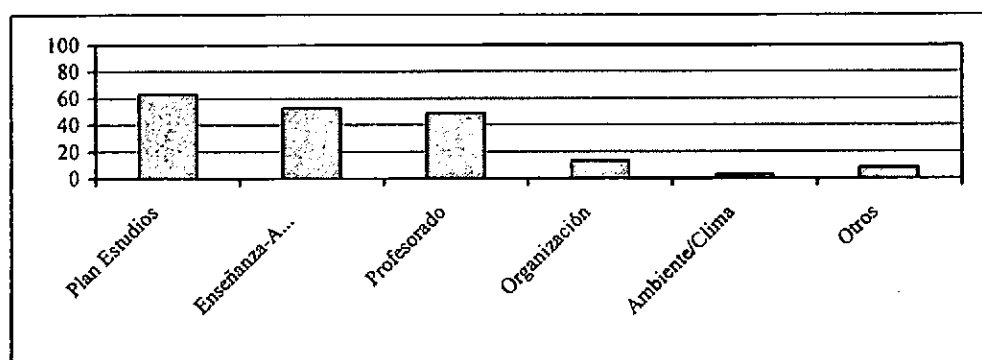
En la primera pregunta respecto a su **experiencia de formación**, las respuestas se agrupan en aspectos positivos y negativos.

En lo positivo, destacan los aspectos asociados al Plan de Estudios (70.3%), a continuación los relacionados con la enseñanza/aprendizaje (55.4%). Con porcentajes inferiores se sitúa el ambiente/clima de relación (29.7%) y los factores asociados al profesorado (16.2%). La categoría infraestructuras (1.4%) prácticamente desaparece.

En lo negativo, las respuestas se agrupan alrededor de tres categorías: los factores asociados al Plan de Estudios (63.2%), los asociados a la enseñanza-aprendizaje (52.6%) y los asociados al profesorado (48.7%). Mucho menos relevantes son las categorías organización del centro (13.2%) y clima relacional (2.6%). La categoría infraestructuras desaparece.

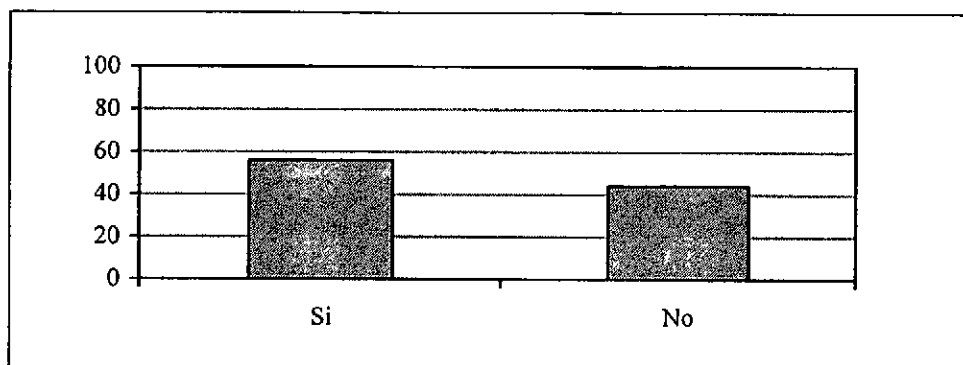


Gráfica Anexo 4. Aspectos positivos de la experiencia de formación.



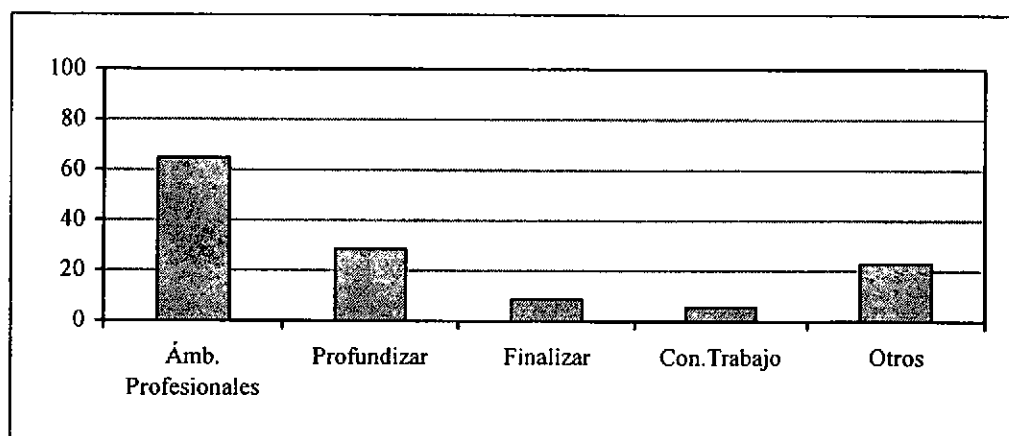
Gráfica Anexo 5. Aspectos negativos de la experiencia de formación.

En esta pregunta solicitamos al alumno que manifieste **si sus intereses con respecto a la licenciatura han cambiado desde que la inició**. Un 56% responden afirmativamente y un 44% de modo negativo. Este primer porcentaje lanza un dato positivo a favor de la formación universitaria que, en más de la mitad de los alumnos encuestados, habría favorecido un cambio de intereses. Analizaremos el tipo de influencia en la siguiente pregunta.



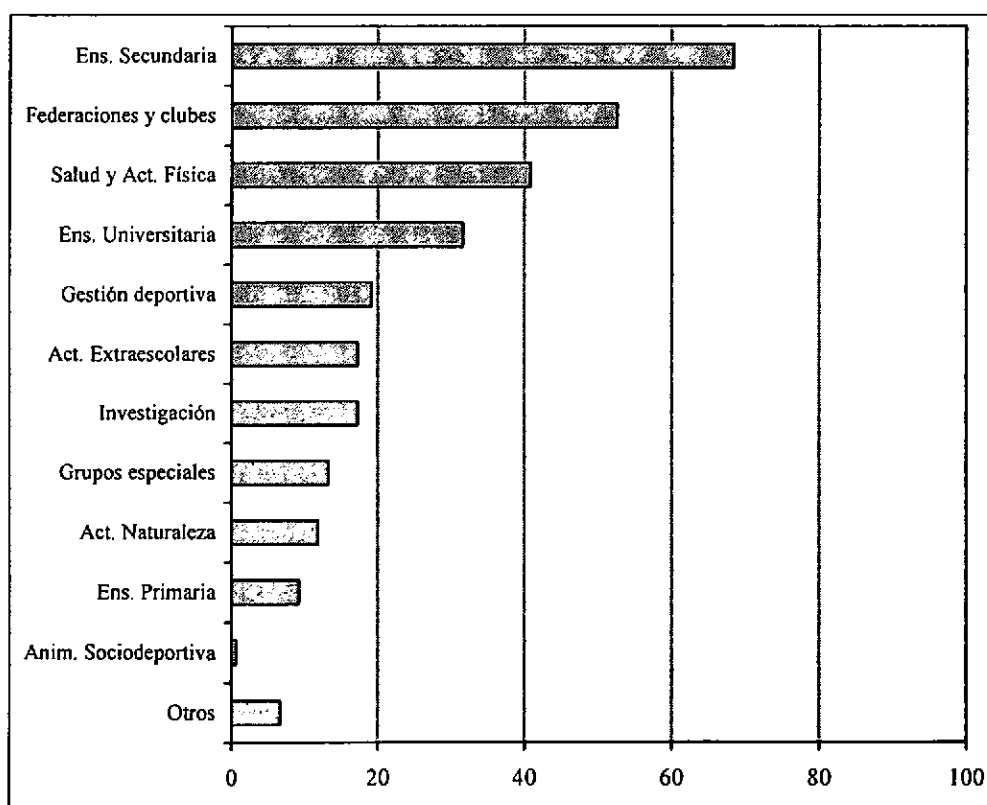
Gráfica Anexo 6. Permanencia de los intereses.

Los treinta y cinco alumnos que han manifestado que tienen en la **actualidad nuevos intereses**, principalmente señalan las siguientes categorías: ámbitos profesionales a los que se puede acceder desde esta carrera (64.7%); y profundizar en conocimientos pedagógico-científicos (28.6%). Estos nuevos intereses no son negativos, y sólo el finalizar cuanto antes manifiesta un dato más negativo en el cambio.



Gráfica Anexo 7. Nuevos intereses.

Hemos agrupado las respuestas a la pregunta **de los ámbitos profesionales a los que les gustaría dedicarse en un futuro** en cuatro grupos en función de los porcentajes obtenidos. Los ámbitos más señalados son el de la enseñanza secundaria (68.4%); el de las federaciones o clubes (52.6%); el de la salud (40.8%) y el de la enseñanza universitaria (31.6%). Con porcentajes alrededor del 20% se encuentran la gestión deportiva (19.7%); las actividades extraescolares y la investigación (17.1%). El trabajo con grupos especiales es elegido por un 13.2% y las actividades en la naturaleza por un 11.8%. Con porcentajes inferiores al 10% se encuentran el resto de categorías. En estos resultados se sigue observando coincidencia con los datos de otras investigaciones acerca de los ámbitos tradicionales, pero se comprueba un incremento y diversificación en las respuestas entre ámbitos menos clásicos.



Gráfica Anexo 8. Ámbitos profesionales que desea desempeñar.

Con la pregunta ocho se inicia un grupo de cuatro preguntas que recogen datos acerca de los contenidos que han recibido en la carrera respecto a la mejor comprensión del ámbito profesional.

En la primera se les cuestiona acerca de **la carencia o no de algún fundamento en la carrera**. Un 52.6% responde que faltan conocimientos y el 47.4% restante se muestra satisfecho.

Los fundamentos que proponen los 40 alumnos que contestaron afirmativamente a la pregunta anterior son: fundamentos de gestión y ocio (28.9%); fundamentos de orientación laboral (23.7%); el mismo porcentaje de alumnos propone fundamentos de ciencias de la salud; fundamentos de entrenamiento deportivo (13.2%) y de intervención educativa (5.3%). Debemos destacar, al igual que en el cuestionario I, el elevado número de indeterminados (39.5%), debido a la mala comprensión del término "fundamentos".

Respecto a **los procedimientos**, el número de alumnos que considera estos contenidos insuficientes es más elevado (70.7%) que el de los alumnos satisfechos con los contenidos impartidos (29.3%).

Los 52 alumnos que contestan esta pregunta, **y proponen los procedimientos** hacen fundamentalmente referencia al número, no al tipo. Un 65.4% demanda más prácticas; un 15.5% demanda más formación sobre gestión y ocio; un 11.5% sobre procedimientos psico-pedagógicos. Debemos destacar que el número de indeterminados ha disminuido respecto a los fundamentos, aunque seguimos observando importantes confusiones (23.1%).

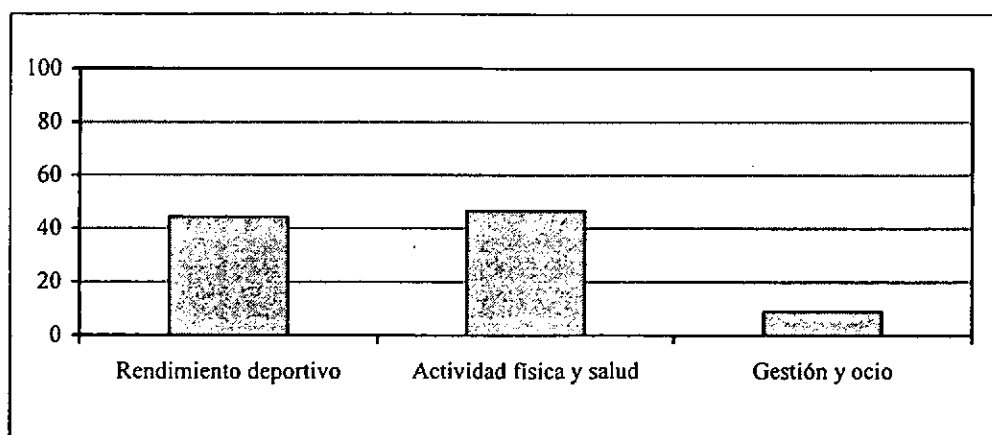
3. EXPERIENCIAS DURANTE EL PRACTICUM.

Como ya hemos manifestado en la presentación, nos encontramos con una dimensión clave y también bastante variada para nuestro estudio por lo que la iremos estudiando en pequeños grupos.

El primer grupo de preguntas de tres preguntas hace referencia al itinerario específico curricular, variables que nos permitirán agrupar y diferenciar grupos de investigación, como veremos en el tercer apartado.

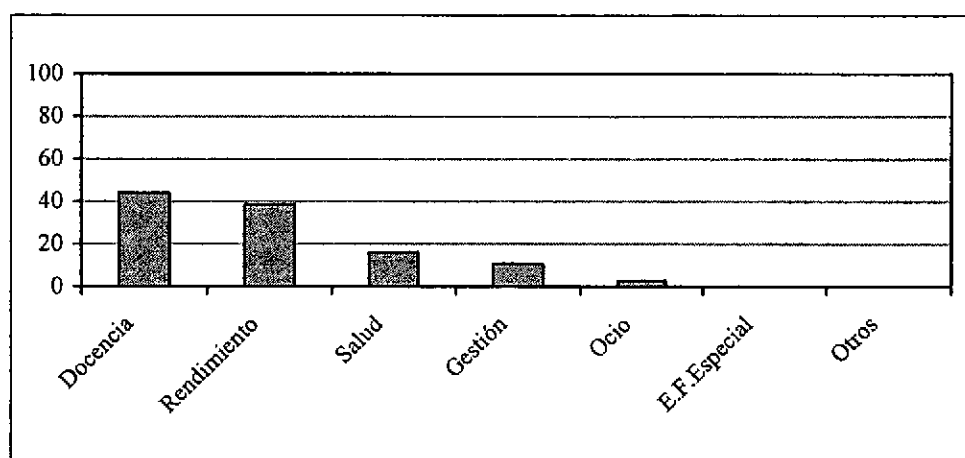
De los 74 alumnos que componen la muestra, el 59.5% **realizó un itinerario** (44 alumnos). Mientras que el 40.5% (30 alumnos) de la muestra no lo hizo. Este dato nos informa del número que finalmente consiguió realizar un itinerario, aspecto que no sólo ha influido en la realización del Practicum sino también en la matrícula.

Los itinerarios curriculares más cursados en nuestra muestra son el de actividad física y salud (46.7%) y el de rendimiento deportivo (44.4%). En un tercer lugar encontramos la gestión deportiva (8.9%). Debemos destacar que el de actividad física y salud es un itinerario que permite compaginar formación del ámbito de salud y de docencia, explicación clave para comprender que haya sido más cursado que el de rendimiento.



Gráfica Anexo 9. Ámbito de realización del IEC.

El ámbito en que han realizado el Practicum se concentra fundamentalmente en docencia (44%) y en rendimiento (38.7%); seguidos de salud (16%) y gestión (10.7%). Finalmente ocio (2.7%) y la desaparición de Educación Física especial (los alumnos de la población que trabajaron en este ámbito no han contestado este cuestionario). Esta pregunta nos ha permitido seleccionar y dividir la población en tres grupos para analizar posibles diferencias en las respuestas en función del ámbito.



Gráfica Anexo 10. Ámbito de realización del Practicum.

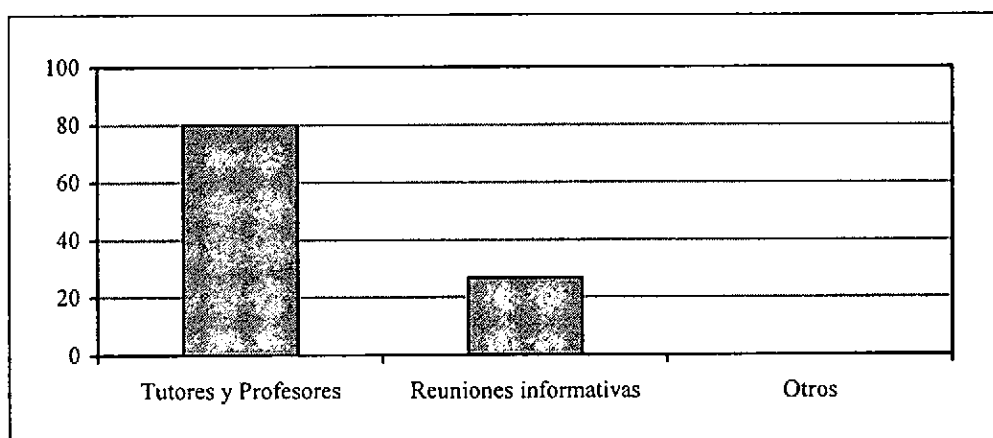
A continuación, comienza un grupo de preguntas que recaban datos acerca de la formación e información recibida para cubrir las demandas del Practicum.

Respecto a la cuestión de **la suficiencia o no de la información impartida** un 81.1% afirma que ésta no ha sido suficiente y un 18.9% manifiestan que sí lo ha sido. Nos encontramos con un dato bastante negativo para la institución, posiblemente inflado si lo contrastamos con preguntas posteriores y teniendo en cuenta que se trata de la primera promoción que cursa esta asignatura totalmente nueva en complicada fase de aplicación y organización.

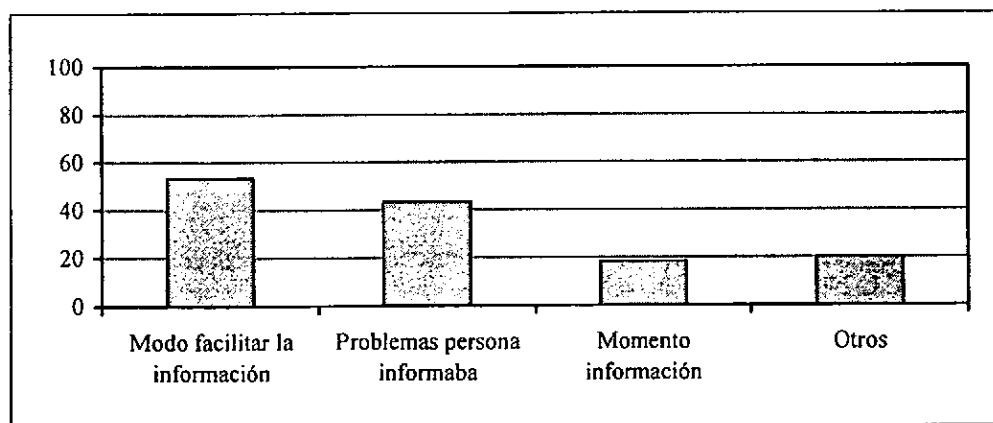
Vamos a subdividir las razones que los alumnos barajan para justificar la pregunta anterior en función de su grado de satisfacción.

Respecto a las respuestas positivas (15 alumnos), el 80% comenta que los tutores y profesores facilitaban información suficiente, y el 26.7% destaca la importancia de las reuniones informativas.

Respecto a las respuestas negativas (60 alumnos), un 53.3% hacen referencia a deficiencias en la manera de facilitar la información, un 43.3% lo explica atendiendo a problemas con las personas que debían facilitarla (profesores de Practicum, tutores o supervisores) y un 18.3% lo relaciona con el momento de darla.

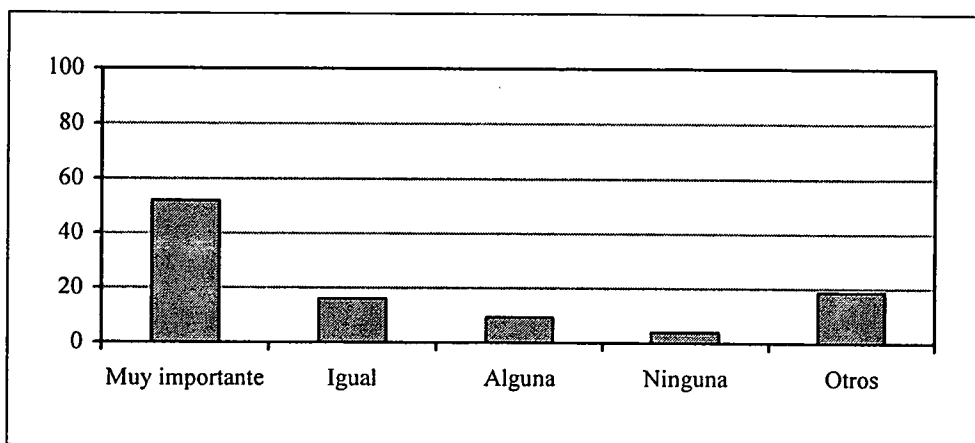


Gráfica Anexo 11. Justificación positiva.



Gráfica Anexo 12. Justificación negativa.

La valoración de la asignatura respecto a las otras asignaturas del plan de estudios ha sido la siguiente: un 52% considera que la asignatura es muy importante para su formación; un 16% le otorga la misma importancia que acualquiera de las otras asignaturas; un 9.3% afirma que tiene alguna importancia, siendo lo más importante las otras asignaturas; un 4% no le concede ninguna importancia y, finalmente, un 18.7% maneja otras respuestas.

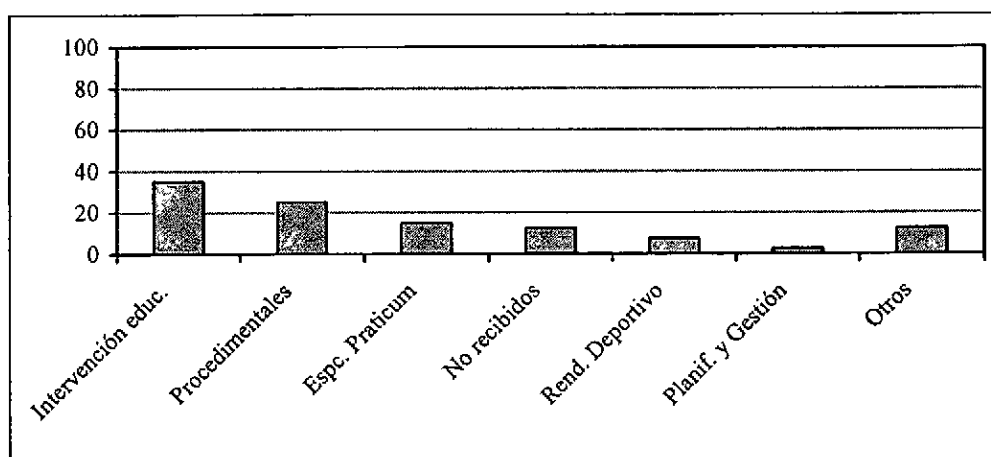


Gráfica Anexo 13. Importancia del Practicum.

Es clara la relevancia que esta asignatura, eminentemente práctica, ha tenido y tiene para los alumnos, coincidiendo totalmente con otros estudios llevados a cabo en nuestro ámbito y en otros donde los Practicum están comenzado a realizarse. A su vez, estas respuestas pueden ser una explicación de la aparente contrariedad en los resultados cuando los alumnos se muestran optimistas frente a los aprendizajes e incluso frente a la superación de los problemas y más pesimistas frente a las necesidades de formación/información e incluso respecto a la implicación del resto de profesionales.

En lo referente a la suficiencia o no de los conocimientos recibidos para afrontar el Practicum las respuestas están repartidas al 50%, dato más optimista que en la valoración de los conocimientos recibidos durante la formación.

Esta pregunta sólo es contestada por 40 alumnos que **justifican la respuesta negativa dada en la pregunta anterior**. Entre los conocimientos que más echan en falta destacan los de intervención educativa (35%) y procedimientos diversos (25%). Menores porcentajes corresponden a los específicos del Practicum (15%), los que se recibían tarde por la temporalización del plan de estudios (12.5%) y los relativos a rendimiento deportivo (7.5%) y a gestión (2.5%).



Gráfica Anexo 14. Conocimientos echan en falta.

A continuación comienza un grupo de preguntas de marcado carácter evaluativo, en las cuales los alumnos valoran la experiencia de formación en preservicio.

En primer lugar solicitamos a los alumnos que **comentaran la expresión “toda experiencia práctica es formativa”**. Podemos afirmar que alrededor de un 90% respondieron estar de acuerdo con la cita, diferenciándose las respuestas en las justificaciones. Un 46.7% totalmente de acuerdo, un 29.3% de acuerdo pero con condiciones y un 14.7% de acuerdo pero hay experiencias negativas.

Este dato, que puede ser entendido como positivo, no nos satisface porque consideramos que es fruto de procesos de socialización tempranos y no de procesos de comprensión que los alumnos debían haber elaborado después de su formación universitaria y de su vivencia práctica. Sus respuestas confirman un proceso socializador reproductor en el que cualquier vivencia es válida, y este es precisamente el perfil que no debemos ansiar los profesores para nuestros alumnos en los centros de enseñanza.

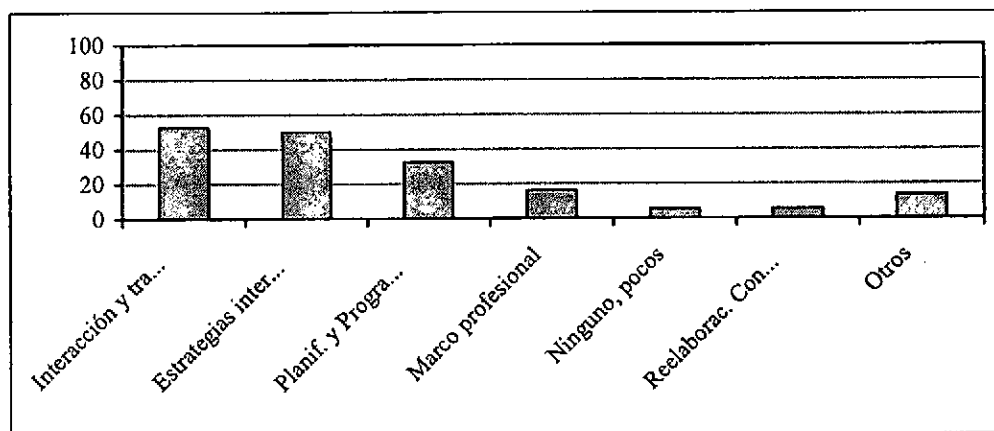
- ¿Qué aprenden aquellos alumnos que no han visto prácticamente nunca a su profesor tutor?
- ¿Qué formación han recibido los alumnos que no han tenido supervisor en su centro de prácticas?
- ¿Qué han aprendido aquéllos que no han realizado ningún tipo de intervención?
- ¿Qué han aprendido aquéllos que han realizado exclusivamente labores administrativas?
- ¿Qué han aprendido los que han estado realizando trabajo encubierto?

Lo sentimos, pero aunque estas respuestas puedan favorecer el autoengaño en los alumnos, como profesionales de la docencia no nos satisfacen y, tras la lectura de los cuestionarios, creemos que a los alumnos de las categorías: sí, pero con condiciones y sí, pero hay experiencias negativas; tampoco les ha convencido. Quizás es cierto que de toda experiencia práctica se aprende pero, ¿qué se aprende?, ¿es eso formación?.

A continuación, se les interroga acerca de **cuáles han sido los aprendizajes que ha adquirido con la realización del Practicum.**

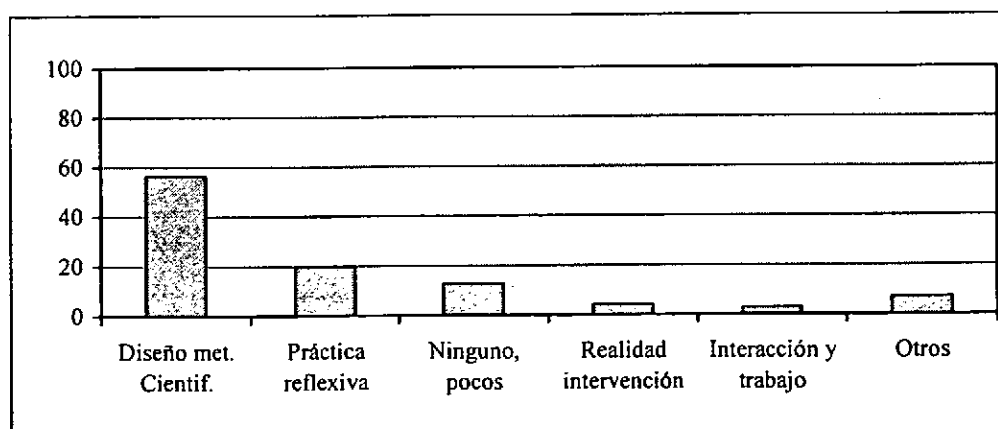
Durante las prácticas, las respuestas se agrupan alrededor de los aprendizajes necesarios para una buena interacción y trabajo con los otros

(52.7%), así como en los que se refieren a estrategias de intervención (50%). Los relacionados con la planificación y programación ocuparían un tercer lugar (32.4%) y, finalmente, los aprendizajes referentes a la definición del marco profesional (16.2%). Destacamos que tan sólo un 5.4% manifiesta que no adquirió ninguno o muy pocos, y el mismo número se refiere a la reelaboración del conocimiento.



Gráfica Anexo 15. Aprendizajes durante la realización de las prácticas.

Durante la investigación, las respuestas se concentran en los aprendizajes relacionados con el diseño y aplicación del método científico (56.3%). Del resto de aprendizajes la práctica reflexiva presenta un 19.7%, un 12.7% manifiesta no haber adquirido ningún aprendizaje o muy pocos y un 14.1% da respuestas indeterminadas.



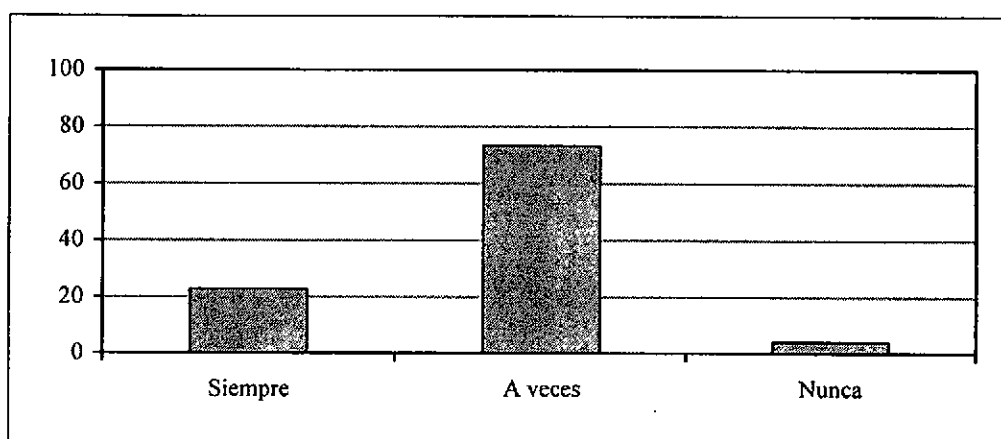
Gráfica Anexo 16. Aprendizajes durante la realización de la investigación.

Clasificaremos los problemas que los alumnos manifiestan haberse encontrado durante el Practicum en función de las prácticas y de la investigación.

Durante las prácticas, destacan los problemas de intervención (44.6%) y los de organización (36.5%). Los debidos al supervisor o tutor son un 17.6% y a las otras categorías corresponden porcentajes muy pequeños.

Durante la investigación, sobresalen aquellos relacionados con el desarrollo de la misma (56.7%) y los de organización (29.9%). Los problemas relacionados con la formación presentan un porcentaje de un 10.4%, siendo los otros poco relevantes.

Respecto a la posibilidad que tuvieron de solucionar los problemas encontrados en las prácticas un 73.3% manifiesta que los resolvieron sólo a veces, un 22.7% siempre y un 4% nunca.

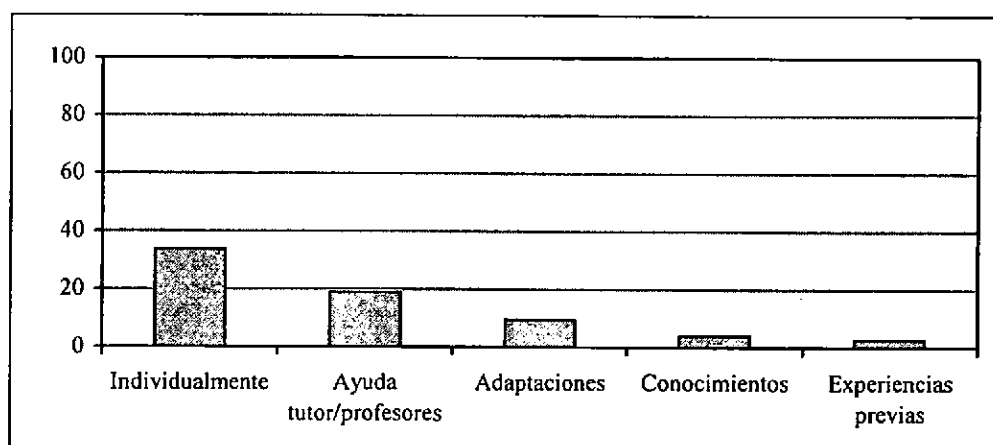


Gráfica Anexo 17. Capacidad para resolver los problemas de las prácticas.

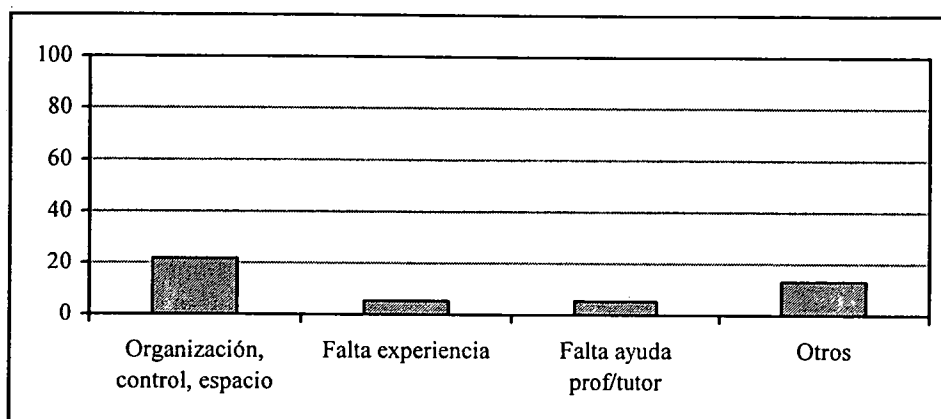
Las razones esgrimidas para explicar la pregunta anterior se reparten entre aquellos que describen cómo solucionaron los problemas y los que recogen las razones por las que no pudieron solucionarlos. De los primeros, un 33.8% citan el trabajo individual. Aunque este razonamiento es motivo de

felicitación debido al esfuerzo personal que los alumnos han llevado a cabo, creemos que en este período de formación en preservicio deberíamos favorecer los procesos de trabajo colaborativo de los que tan mermado está nuestro campo profesional y que propician la aparición de unos buenos hábitos profesionales (Tinning, 1992). Otras razones aluden a la ayuda del tutor y profesores (18.9%), cuyo porcentaje debería ser mayor; la realización de adaptaciones (9.5%), explicación interesante por los aprendizajes que implica; y, finalmente, la aportación de conocimientos adquiridos (4.1%). Es curioso el escaso valor que explícitamente dan los alumnos dan a lo aprendido a lo largo de su formación para solucionar problemas. En efecto, las experiencias previas no parecen haber sido muy útiles ante estas nuevas experiencias, y han sido señaladas sólo por un 2.7% de los alumnos.

Los segundos destacan fundamentalmente los problemas de organización, control y espacio (21.6%) y, con un porcentaje de 5.4%, se encontraría la falta de ayuda por parte del profesor/tutor y la falta de experiencia.

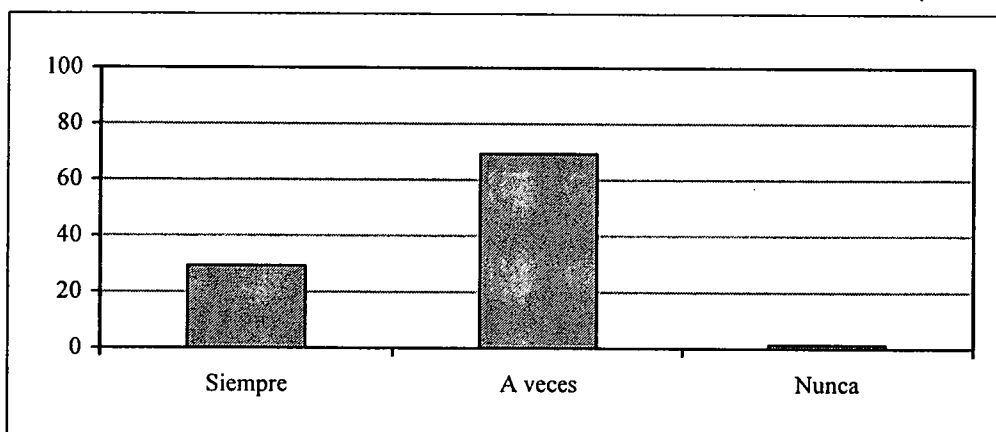


Gráfica Anexo 18. Justificación positiva.



Gráfica Anexo 19. Justificación negativa.

Respecto a la posibilidad que tuvieron de solucionar los problemas encontrados en la investigación, un 69.4% manifiesta que los resolvieron sólo a veces, un 29.2% siempre y un 1.4% nunca.

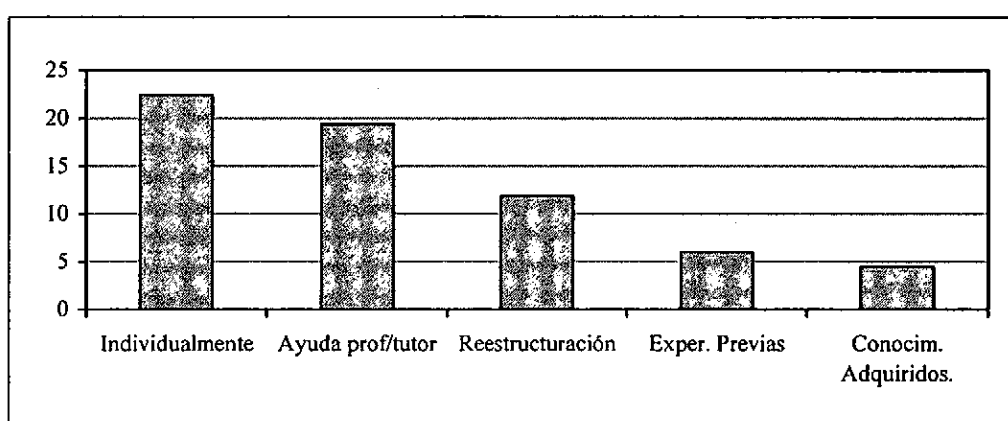


Gráfica Anexo 20. Capacidad para resolver problemas en la investigación.

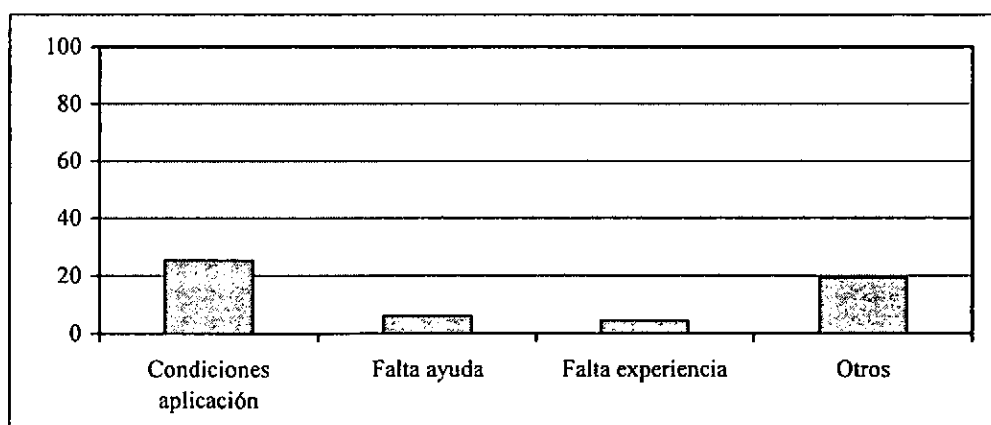
Las razones esgrimidas para explicar la pregunta anterior sobre la **solución de problemas en la investigación** se reparten entre aquellos que describen cómo solucionaron los problemas y los que señalan las razones por las que no se pudieron solucionar los problemas. Los primeros nos hablan de un trabajo individual (22.4%), hacen, “grata” alusión a la ayuda del tutor y profesores (19.4%), mencionan la necesidad de realizar alguna reestructuración en la

investigación (11.9%), acuden a las experiencias previas (6%) y de nuevo un pequeño porcentaje manifiesta haber acudido a la aportación de conocimientos adquiridos previamente durante su formación (4.5%).

Los segundos destacan las condiciones de aplicación de la investigación (25.4%), la falta de ayuda por parte del profesor/tutor (6%) y la falta de experiencia (4.5%). Las respuestas indeterminadas presentan un porcentaje de un 17.9%.



Gráfica Anexo 21. Justificación positiva.

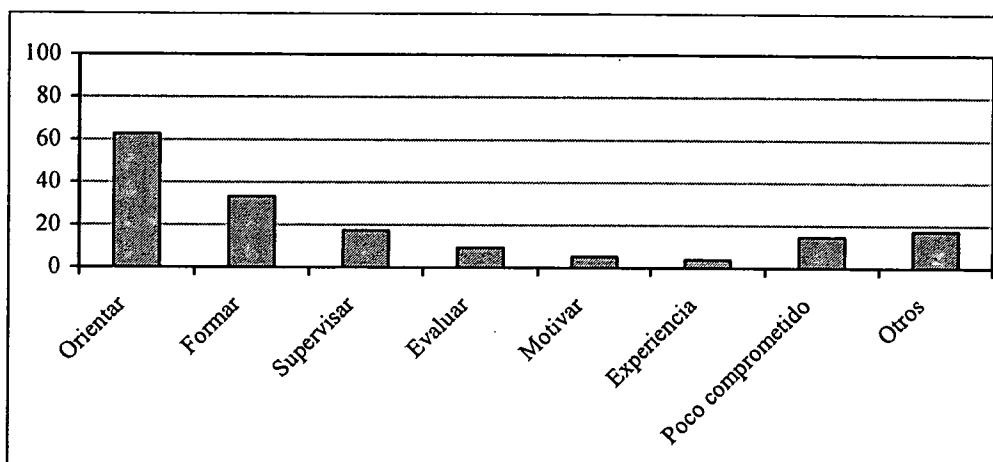


Gráfica Anexo 22. Justificación negativa.

Otro grupo de preguntas atiende a la figura de los profesores tutores y los supervisores, agentes claves en el proceso de formación en preservicio, no

sólo por lo que hacen sino también por lo que los alumnos piensan que deberían hacer o haber hecho. Entendemos que aunque en algún caso estos datos pueden ser complicados de tratar es necesario conocer cómo está siendo vivida por los alumnos su intervención.

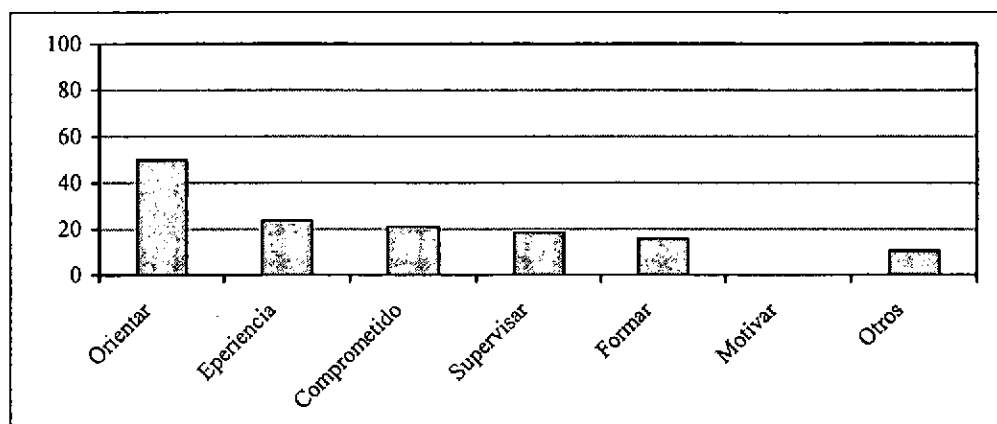
Respecto al papel que ha desempeñado el profesor tutor del INEF durante la realización del Practicum, destaca una categoría por encima de las otras: la función de orientar (62.7%), seguida por la de formar (33.3%) y, con un porcentaje menor, la de supervisar (17.3%). El resto de categorías no superan el 10%. Debemos señalar como aspecto negativo un 14.7% que se refiere a un papel poco comprometido.



Gráfica Anexo 23. Papel del tutor del INEF.

A la pregunta **sobre si la respuesta anterior coincide con tus deseos**, un 49.3% contesta afirmativamente y un 50.7% de modo negativo.

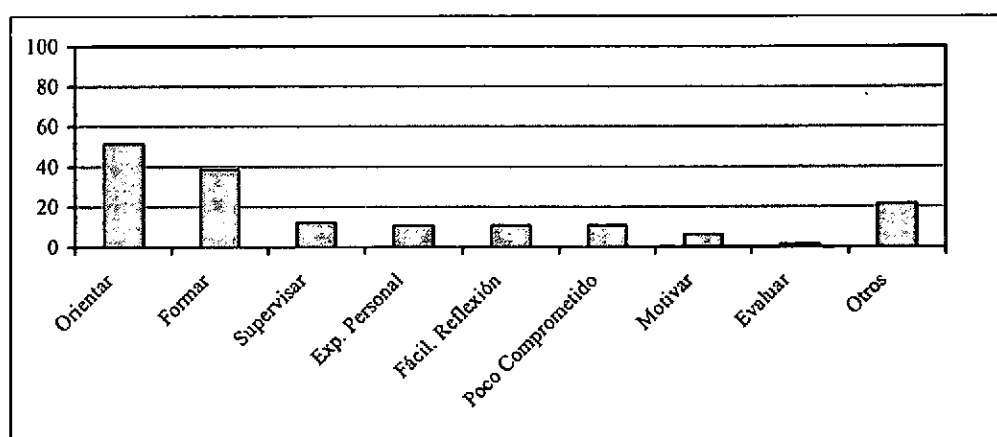
Al cuestionarles por sus **deseos respecto a ese papel del profesor tutor**, los 38 alumnos que contestan a dicha pregunta también destacan la función de orientar (50%), seguida por la de aportar su experiencia personal (23.7%), mostrarse comprometido (21.1%), supervisar (18.4%) y formar (15.8%).



Gráfica Anexo 24. Como les gustaría que fuera el papel del tutor del INEF.

Se aprecia que el grado de satisfechos e insatisfechos es casi similar y, a su vez, los que no están contentos desearían que los profesores realizaran las mismas funciones mencionadas por los primeros.

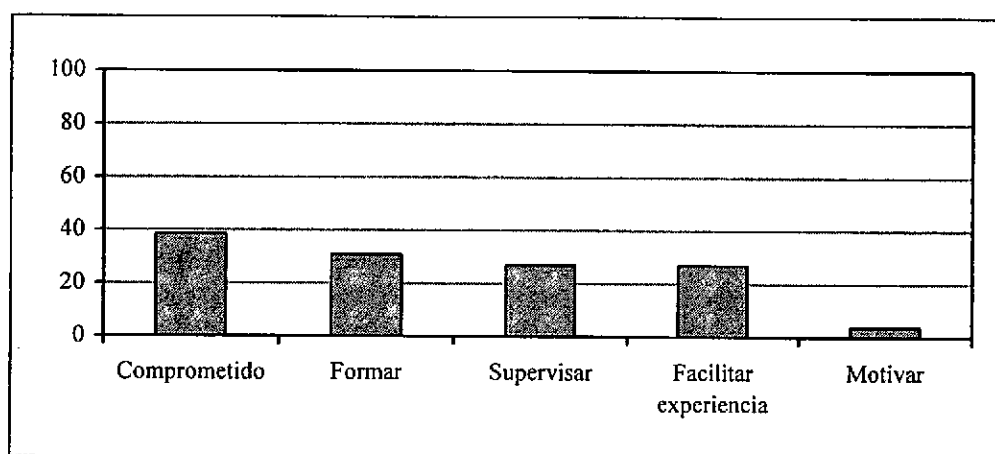
Respecto al papel que ha desempeñado el profesor tutor del centro de prácticas durante el Practicum, la categoría que más aparece es orientar (51.6%), seguido de formar (38.5%) y, con porcentajes bastante inferiores, un grupo de categorías entre las que se encuentran supervisar (12.3%), facilitar la experiencia práctica y facilitar la reflexión (10.8%). El mismo porcentaje lo tiene la categoría poco comprometido.



Gráfica Anexo 25. Papel del supervisor del centro de prácticas.

A la pregunta si la **respuesta anterior coincide con sus deseos**, un 62.7% contesta afirmativamente y un 37.3% de modo negativo. Parece que los intereses de los alumnos respecto a esta figura se han cumplido en mayor medida que con los profesores tutores del INEF.

Al preguntarles **cuál sería el papel que les gustaría que desempeñase** las respuestas de los 26 alumnos que contestan a esta pregunta son bastante variadas. Destaca la necesidad de comprometerse con la tutorización (38.5%), seguido de la categoría formar (30.8%), supervisar y facilitar la experiencia práctica (26.9%) y motivar (3.8%).

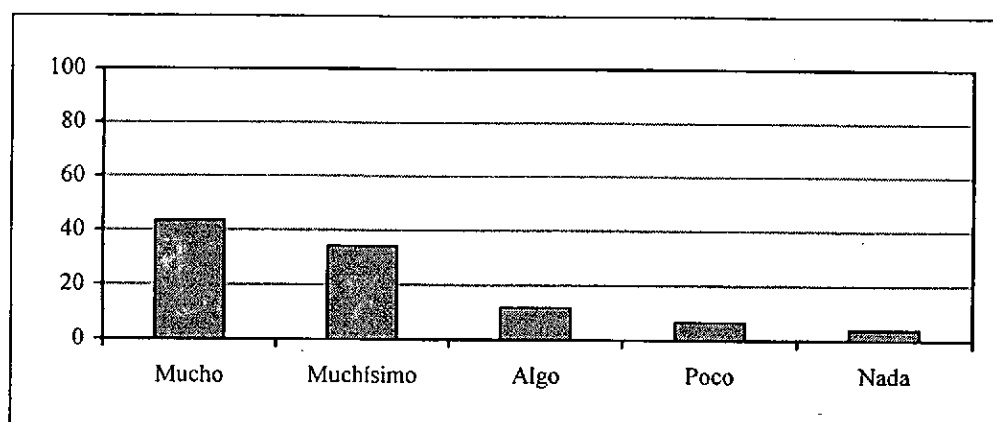


Gráfica Anexo 26. Cómo les gustaría que fuera el papel del supervisor del centro de prácticas.

En el último grupo de preguntas volvemos a solicitarles a los alumnos que evalúen el Practicum que acaban de realizar, para lo cual utilizamos las funciones que se explicitaban en el programa de la asignatura.

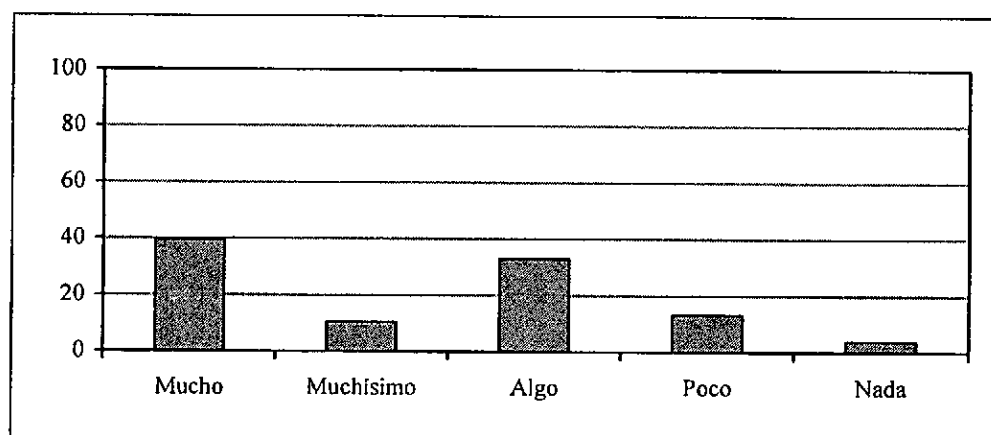
En primer lugar les pedimos que valoren el grado de consecución de las funciones del Practicum en su caso particular.

En la función de aproximar a los alumnos a escenarios profesionales reales, un 43.4% responde mucho, un 34.2% muchísimo, un 11.8 % algo, un 6.6% poco y un 3.9% nada.



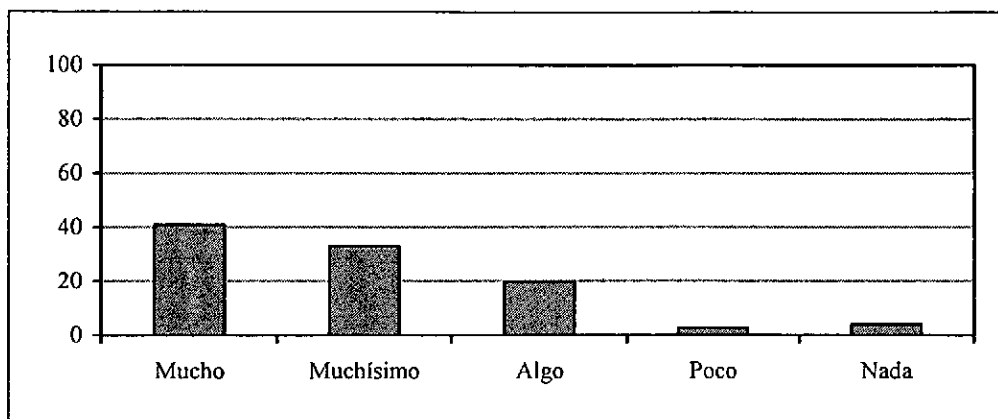
Gráfica Anexo 27. Aproximar a los alumnos a escenarios profesionales reales.

En la función de organizar marcos de referencia, un 39.5% responde mucho, un 32.9% algo, un 13.2% poco, un 10.5% muchísimo y un 3.9% nada.



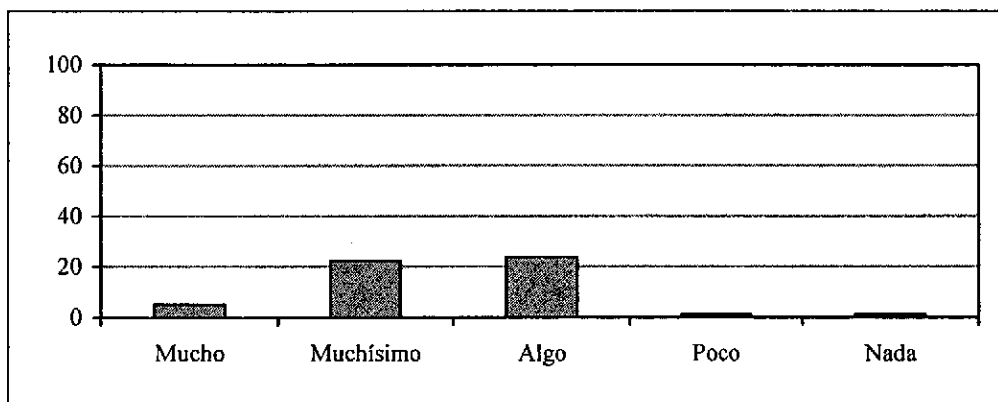
Gráfica Anexo 28. Organizar marcos de referencia.

En la función de hacer consciente de los puntos fuertes y débiles, un 40.8% responde mucho, un 32.9% muchísimo, un 19.7% algo, un 3.9% nada y un 2.6% poco.



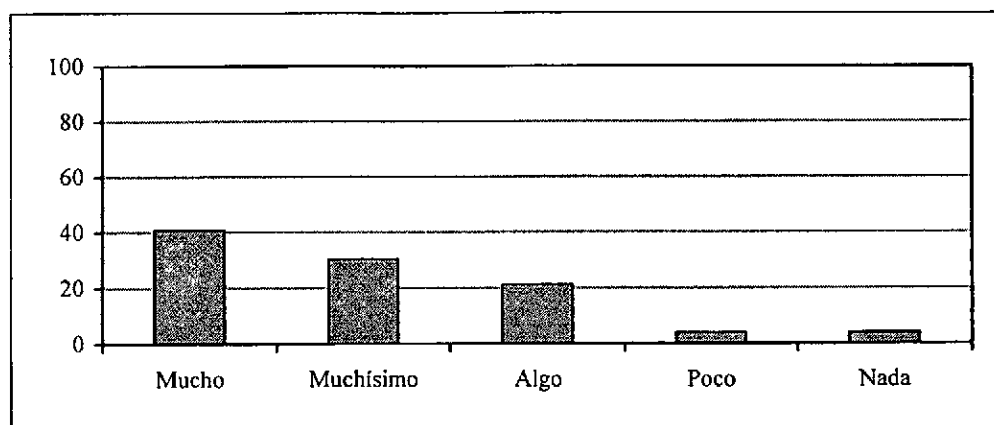
Gráfica Anexo 29. Hacer consciente puntos fuertes y débiles.

En la función de hacer consciente de las lagunas en la propia formación y, por tanto, de las necesidades de formación, un 51.3% respondemucho, un 23.7% algo, un 22.4% muchísimo, un 1.3% poco y un 1.3% nada.



Gráfica Anexo 30. Lagunas en su formación.

En la función de reflexionar sobre lo que cada uno ha hecho y aprendido durante el período de prácticas un 40.8% responde mucho, un 30.3% muchísimo, un 21.1% algo, un 3.9% poco y un 3.9% nada.



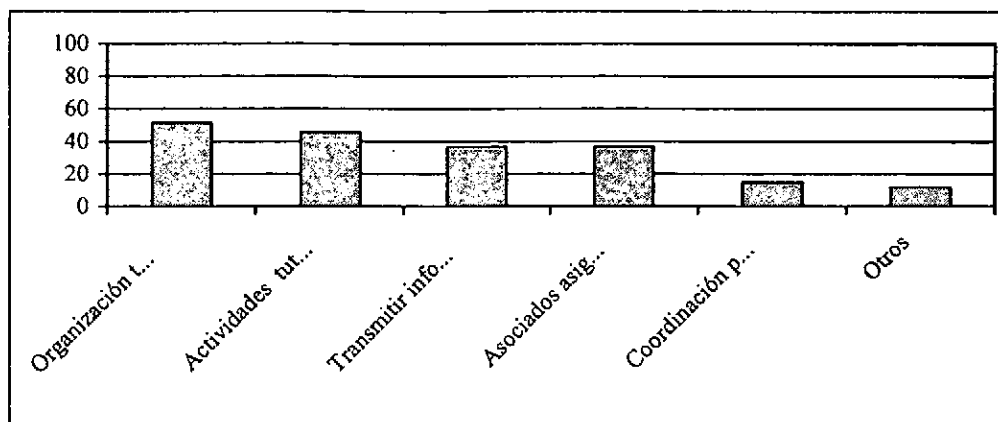
Gráfica Anexo 31. Reflexionar sobre lo que se ha aprendido durante el período de prácticas.

Una interpretación de los resultados observados en esta gráfica nos permite afirmar que las funciones asignadas en el ámbito docente fueron en su mayoría conseguidas por un elevado número de alumnos. Debemos destacar por encima de las demás la función de aproximar a los alumnos a escenarios profesionales reales), en la que un 77.6% comenta que se ha logrado mucho o muchísimo, coincidiendo este dato con lo manifestado por los alumnos en las respuestas anteriores de este cuestionario, por ejemplo, en los aprendizajes “aprender estrategias de intervención” e, incluso, en los problemas “problemas de intervención”, etc. Las funciones de autoevaluación (hacer conscientes de los puntos fuertes y débiles y hacer conscientes de las lagunas en la propia formación y, por tanto, de las necesidades de formación) son también señaladas por más del 70%, así como la de reflexionar sobre lo hecho y aprendido. Sin embargo, estos datos no son muy coincidentes con respuestas más abiertas dadas, por ejemplo, en la pregunta de los aprendizajes, en la cual los referentes a la definición del marco profesional sólo son señalados por un 16.2%, la reelaboración del conocimiento académico sólo un 5.4% y finalmente la reflexión, que tan sólo aparece como categoría dentro de la

investigación, un 19.7%. Se observa poca consistencia en los datos, posiblemente porque a los alumnos les ha traicionado la ilusión por acabar y lo positivo de la experiencia, confundiendo un poco los deseos con la realidad ante una pregunta más cerrada y más fácil de contestar. Ojalá que el grado de satisfacción fuese el resultante de esta pregunta. Finalmente, la función de organizar marcos de referencia no presenta porcentajes tan elevados (sólo un 50%) quizás porque no se comprendía muy bien dicha función y porque difícilmente se pueden organizar marcos de referencia si la experiencia no ha sido tan reflexiva como entendemos que debería.

Finalmente preguntamos a los alumnos **si realizarían algún cambio en la asignatura**, a lo cual un 95.9% respondió afirmativamente y un 4.1% negativamente.

Los cambios enumerados propuestos por los 68 alumnos que contestan a esta pregunta han sido los siguientes: cambios en la organización temporal de la asignatura, con un porcentaje de 51.5% (por ejemplo, los alumnos proponen que se realice sólo durante un curso, otros añaden a la propuesta anterior que se realice en el último año de carrera, otros señalan cambio de cuatrimestre...); cambios en las actividades de tutorización y supervisión (45.6%), porcentaje alto encienden una luz de alarma respecto a la tutorización aunque esta no se destacaba mucho como un problema; cambios en la transmisión de información con un 36.8% (ej. medios, tiempo, personas,...) dato a esperar que se manifestó claramente en el cuestionario I y en el II, y que, satisfactoriamente, fue descendiendo poco a poco; cambios propios de la asignatura con un 36.8% (ej. objetivos, actividades, evaluación,...); finalmente con un menor porcentaje se mencionan, con un mero porcentaje, cambios en las relaciones institucionales (14.7%), aspecto sobre el que en la actualidad se realizan grandes esfuerzos de subsanación.



Gráfica Anexo 32. Cambios en el Practicum

12.6. DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS:

- **(ALU) Alumnos.** Esta categoría recoge todas aquellas declaraciones acerca de los alumnos. Sus características comportamentales, físicas, opiniones, estructura, estas pueden ser acerca de un individuo o del grupo.
- **(ANF) Aspectos negativos de la formación.** Recoge aquellas referencias negativas que acerca de la formación recibida hacen las alumnas durante las primeras entrevistas.
- **(APF) Aspectos positivos de la formación.** Recoge aquellas referencias positivas que acerca de la formación recibida realizan durante las primeras entrevistas.
- **(CCP) Contenidos conceptuales y procedimentales de la formación.** Opiniones sobre los contenidos recibidos durante la formación.
- **(COM) Compañeras.** Incluye todas las referencias acerca de las compañeras que componen el grupo de investigación-acción.
- **(CPR) Características de un buen profesor.** Atiende a aquellas manifestaciones sobre las características de un buen profesor.
- **(CSM) Confianza y seguridad en si mismo.** Acoge todas las citas que se refieren a la seguridad personal, autoestima o confianza en uno mismo, que fundamentalmente vienen dadas por la personalidad de cada una de las alumnas.
- **(ECA) Actividades.** Recoge las explicaciones acerca de las actividades: selección, adaptación, desarrollo de las mismas, etc. En esta categoría y en la de contenidos hay dos tipos de pensamiento aquel que simplemente describe la actividad o contenido (no refleja un pensamiento importante

para nuestro estudio) y el que hace valoraciones de la actividad, juicios (el pensamiento es mucho más interesante).

- **(ECC) Contenidos.** En ella se incluyen las manifestaciones que han realizado respecto a los contenidos: selección, justificación, valoración, concreción, etc.
- **(ECE) Evaluación.** Recoge todas aquellas citas acerca de la evaluación: como llevarla a cabo, posicionamiento frente a ella, utilización, dificultades, estrategias de aplicación, etc.
- **(ECM) Metodología.** Esta categoría es muy relevante pues en ella se funden pensamiento y acción. Reúne todas las justificaciones, opiniones, propuestas y alternativas, que cada una de las alumnas hace sobre las estrategias de intervención en la práctica.
- **(ECO) Objetivos.** Recoge las opiniones a cerca de los objetivos: enumeración, valoración, modo de conseguirlos, etc.
- **(ECP) Programación.** Atiende a todos aquellos comentarios a cerca de la programación: importancia, aspectos generales de la misma, criterios, etc.
- **(ECR) Recursos y Medios.** Atiende a todas las manifestaciones que las alumnas han realizado sobre el material necesario para las clases: discusiones acerca de la pertinencia de uno u otro, función, etc.
- **(EFI) Enseñanza eficaz.** Atiende a todas aquellas referencias acerca de lo que consideran que es una buena enseñanza.
- **(EPF) Estatus profesional.** Son todas aquellas opiniones manifestadas respecto al estatus profesional de la Educación Física.
- **(ESA) Emociones, sentimientos, estado de ánimo.** Contempla todas aquellas referencias que las alumnas han realizado respecto a su estado de

ánimo, algunas son ajenas al Practicum, pero pueden explicar muchos comportamientos observados durante este período de formación.

- **(EXP) Experiencias previas (docentes-discentes).** Posiblemente esta categoría es la que aparentemente está menos relacionada con la dimensión Personal. Reúne aquellas citas en las cuales las alumnas argumentan como les han podido influir sus experiencias previas relacionadas con la docencia.
- **(GRP) Grupo.** Opiniones y alusiones respecto al grupo, sus funciones, etc.
- **(IAP) Intereses académico profesionales.** Recoge las explicaciones que dan las alumnas acerca de sus intereses profesionales.
- **(IFP) Información sobre el Practicum.** Opiniones sobre la información que han recibido durante estos dos años acerca de la asignatura.
- **(INT) Interacciones con los alumnos.** Son declaraciones que las alumnas realizan acerca de todas las relaciones socio-afectivas que se producen entre el docente y los alumnos. También se incluye en esta categoría todas las referencias acerca del control del grupo. Es decir, reacciones del docente ante indisciplinas, normas establecidas, castigos. El feedback como conlleva una interacción entre profesor y el alumnos también lo hemos introducido en esta categoría.
- **(INV) Investigación.** Contiene todas las referencias acerca de a investigación realizada durante el Practicum.
- **(MPF) Motivaciones profesionales.** Muy relacionado con los intereses laborales pero ya atiende específicamente a los motivos que les mueven para querer ejercer esta profesión.

- **(OBS) Observación.** Atiende a las referencias que las alumnas hicieron sobre el período de observación, sólo aparece en el Practicum I.
- **(ORG) Organización.** En ella se recoge todas las referencias que las alumnas hacen sobre la gestión del aula, el espacio, el material, incluso los recursos humanos.
- **(PCU) Preocupaciones.** Atiende a las preocupaciones específicas que han manifestado las alumnas, fundamentalmente respecto al Practicum, pero no exclusivamente.
- **(PEF) Papel y función de la Educación Física.** Recoge sus concepciones sobre el papel y función de la Educación Física.
- **(PPR) Papel y función de los profesores de Educación Física** Acopia sus concepciones sobre el papel y función de los profesores de Educación Física.
- **(PRC) El Practicum como asignatura del Currículum.** Valoración de la asignatura en su formación, importancia, etc.
- **(PRG) Programa en general.** El análisis de esta categoría nos permite conocer cuáles han sido las impresiones y sentimientos, de las alumnas respecto al programa de formación en el que han participado.
- **(PRP) Problemas en el Practicum.** Enumeración y explicación de los problemas encontrados en el Practicum.
- **(PRS) Profesores Supervisores.** Reúne todas las citas acerca de los profesores supervisores.
- **(PRT) Profesores tutores.** Incluye todas las referencias acerca de los profesores tutores.

- **(TEC) Técnicas.** Alusiones y opiniones concretas sobre las técnicas utilizadas durante el Practicum, diarios, autovisionado, etc.
- **(TPR) Formación teórica versus práctica.** Esta categoría para algunos podría estar incluida en la dimensión personal, pero para nosotros la vivencia que el alumno en preservicio tiene cuando en el momento de intervenir debe decidir seguir o no sus conocimientos o creencias previas, debe ser considerada una categoría claramente de intervención, de toma de decisiones en la acción. En ella nos encontramos con los dilemas que manifiestan las alumnas al cuestionarse lo que hacen respecto a lo que saben o piensan.
- **(REU) Reuniones.** Nos encontramos ante una categoría casi exclusiva de los diarios de reuniones, que ha sido muy aludida por las alumnas. Prácticamente cada día de los cuatro diarios viene introducido por un comentario referente a cómo ha ido la reunión, opiniones, descripciones, valoraciones, etc.

